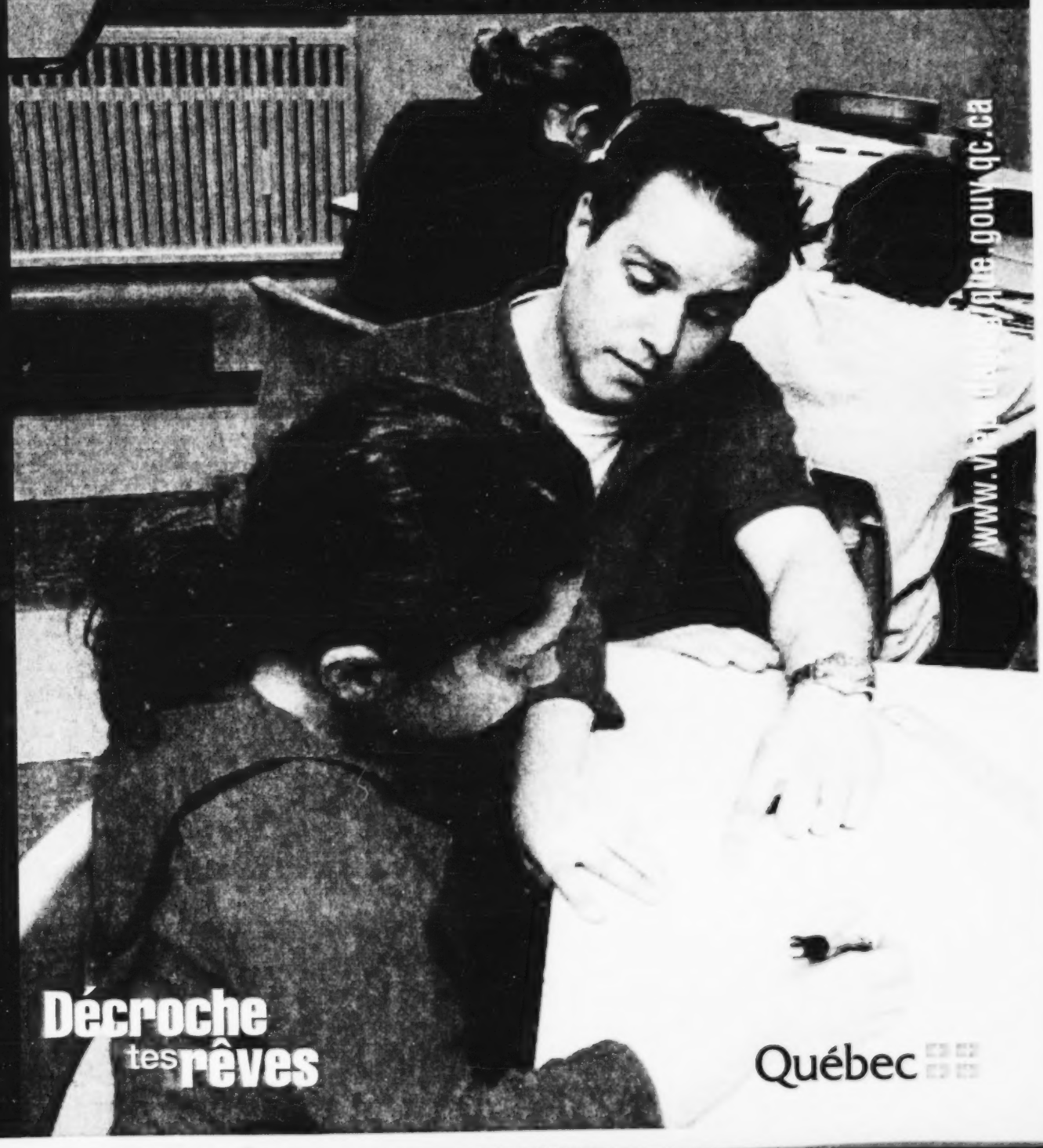
VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 134 Février • Mars 2005

DOSSIER

Les grands pédagogues : d'hier à aujourd'hui



2007-02642/

février-mars

Sommaire

mot de la rédaction 5

impressions 54

lus, vus et entendus 57

La réforme au carrefour de la mémoire et de la créativité
par Arthur Marsolais
Seconde partie de l'article sur les quatre dernières décennies et les courants dans le domaine de l'éducation. 51

entre les lignes 55

histoire de rire 56

6

C'est par souci de reconnaissance pour les grands pédagogues à qui nous sommes redevables qu'il importe de faire ressortir les niveaux d'influence et de bien nommer les penseurs qui ont alimenté la réflexion dans le monde de l'éducation québécois.

« Organiser des rencontres concrètes avec le savoir, un changement de paradigme »
Entrevue avec Britt-Mari Barth
par Luce Brossard 7

Une rencontre avec une maître remarquable, Britt-Mari Barth
par Donald Guertin 9

Quel rôle auront les connaissances dans une approche centrée sur le développement de compétences?
par Josée de Repentigny 10

Rapport aux savoirs : évolution en camaïeu
par Richard Pallascio 12

À la rencontre de Jean Piaget
par Marie-Françoise Legendre 15

Du mouvement à l'action!
par Donald Guertin 15

De la pomme d'Isaac aux poumons de Célestin (ou le tâtonnement expérimental revu et... pervertie)
par Yvon Côté 17

Ma rencontre avec Célestin Freinet
par Yvon Côté 18

Vivre la différence au quotidien
par Camille Deslauriers 19

La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage
par Nicole Tardif 21

Des auteurs qui nous ont influencées...
par Lucie Arpin et Louise Capra 25

Réseaux pédagogiques
par Clément Laberge 26

La métacognition en chair et en âme
par Paul Francœur 27

Réflexivité, métacognition et compétence
par Domenico Masciotra 28

Aux côtés d'un pédagogue d'exception : Jacques Tardif
par Marie-France Noël 32

La coopération et la citoyenneté
par Guy Lusignan 32

Quelques penseurs de l'éducation sociale des jeunes et leur influence sur nos pratiques
par Robert Martineau 35

Un grand pédagogue : Claude Paquette
par Lucie St-Hilaire 38

Le devoir de mémoire... « une prise sur la réalité actuelle »
Table ronde d'intervenants du milieu scolaire
par Mireille Jobin 40

Pourquoi l'éducation?
par Pierre Jocelyn 43

S'éduquer, c'est se reconduire régulièrement aux racines de notre être
Entrevue avec Jean Bédard
par Mireille Jobin 45

WWW.
viepedagogique.gouv.qc.ca

Dossier Internet

Lev Nicolaïevich Tolstoï
par Jean Houssaye et France Joy

Deux textes fort intéressants sur des pédagogues méconnus.

Carte d'identité

1828 : Naissance de Léon Tolstoï à Iasnaïa Poliana, propriété familiale près de la ville de Toula, à 200 kilomètres au sud de Moscou. Tolstoï perd sa mère à 2 ans; son père, à 9 ans. Il fait des études non abouties à Kazan après avoir hérité du domaine familial. Il rejoint l'armée du Caucase pendant cinq ans, et c'est là qu'il commence à écrire. De 1858 à 1862, Tolstoï entreprend d'éduquer le peuple, les serfs de son domaine, mais son école sera dévastée par une perquisition policière. Par la suite, Tolstoï éduque ses propres enfants et accueille des petits paysans pour leur donner des leçons. En 1872, c'est la publication du *Syllabaire*, ouvrage en quatre volumes qui permet l'apprentissage de la lecture et propose une compilation de récits de difficulté croissante, collectés par Tolstoï dans le monde entier. En 1878 commence une crise existentielle qui va durer plusieurs années, crise liée à la souffrance et à la mort. Sa conception de l'éducation s'inscrira dans toute une philosophie de la vie. Tolstoï meurt le 7 novembre 1910 dans la petite gare d'Astapovo.

Janusz Korczak
par Jean Houssaye

Carte d'identité

1878 ou 1879 : Naissance de Henryk Goldszmit à Varsovie sous domination de la Russie tsariste. De 1895 à 1905 : Études de médecine. Passion pour la pédagogie et l'enfance. Publications de pièces de théâtre et de romans sous le nom de Janusz Korczak. 1910 : Direction d'un orphelinat pour enfants juifs. Construction d'un orphelinat modèle en 1912. Direction, en parallèle, d'un orphelinat catholique en 1919. De 1936 à 1942 : Enfermement et lutte quotidienne pour la survie dans le ghetto de Varsovie pour les orphelins. 6 août 1942 : Départ des 192 enfants et des 10 adultes de « La maison de l'orphelin » : ils sont dirigés vers les wagons de la déportation et emmenés vers l'est. Ils seront tous exterminés à Treblinka.

Pour connaître l'influence de ces deux personnages sur la pédagogie, consultez l'intégrale du texte dans le site.

La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage
par Nicole Tardif

Références bibliographiques

Les petits échecs de nos grands personnages
par Pierre Bouchard

« Dans mon travail de psychologue dans les écoles, j'ai souvent rencontré des parents dont les enfants éprouvaient des difficultés d'adaptation. J'ai partagé leurs espoirs et leurs inquiétudes. Comme eux, j'ai tenté de comprendre les processus en cause, dans le but évidemment d'y apporter remède mais aussi, plus simplement, de réussir à entrevoir une juste perspective. Bien souvent, l'angle sous lequel la difficulté d'un enfant est examinée nous aide à mieux comprendre, à mieux accepter et à mieux aider. Cette juste perspective s'avère dans nombre de cas l'ingrédient déterminant qui permettra aux parents et aux éducateurs de continuer à épauler l'adolescent en difficulté.
C'est donc dans le but d'explorer d'autres perspectives que j'ai fouillé les biographies de certains personnages célèbres afin d'y repérer quelques bribes de leur cheminement scolaire. Plusieurs ont vécu à l'école en leur temps ce que nous appelons de nos jours des « troubles d'adaptation », ont abandonné, ont été renvoyés. Ceux qui ont influencé le monde occidental et qui, aujourd'hui, sont cités en exemple, en l'honneur de qui nous érigeons des monuments, nommons des écoles, ont été dans certains cas pendant leurs années de croissance des marginaux, parfois même des bannis. Plusieurs se sont fait dire : « Vous devez quitter cette école. » Examinons leur histoire, car l'exercice pourrait s'avérer utile.
Vous pourrez découvrir les itinéraires non traditionnels de plusieurs personnages, notamment Winston Churchill, Charles de Gaulle, Albert Einstein et Albert Schweitzer.

Spatium temous, de l'espace au feu de camp
par Stéphane Côté

Un article pour nous faire partager une passion, celle d'un enseignant dont le souci premier est de rendre ses interventions pédagogiques significatives pour ses élèves du troisième cycle du primaire. Ce texte permettra aux lecteurs de prendre connaissance de l'élément déclencheur, des étapes et des réseaux qui ont permis de mettre en place un projet stimulant. L'objectif, pour les élèves, était de lancer une navette spatiale. Répartis en équipe, ils ont dû prévoir la destination, dessiner la navette, la construire, choisir des astronautes et organiser le lancement.
Inutile de vous dire que cette série d'activités qui leur a permis de faire de nombreux apprentissages a favorisé la motivation et l'implication de ces jeunes qui ne pensent parfois qu'à quitter le primaire…

Hors dossier

Les premiers pas vers un décloisonnement horizontal en sixième année : la pédagogie différenciée au service des élèves
par France Dubé

Constatant que des élèves de sixième année semblaient éprouver des difficultés considérables dans les matières de base, soit le français et la mathématique, des enseignantes, en collaboration avec les spécialistes d'anglais et de musique de l'école, ont entrepris de mettre sur pied un projet de décloisonnement afin de venir en aide aux élèves en difficulté d'apprentissage.

Ces enseignantes ont pu éprouver les avantages de ce projet, notamment :

- la possibilité pour un enseignant de suivre ses élèves durant deux ans ou plus;
- l'ouverture de certains cours à option à l'intérieur du programme prévu, afin de répondre aux différents centres d'intérêt des élèves;
- l'appel à des personnes-ressources ou spécialistes externes qui viennent prendre en charge quelques élèves ou leur prêter assistance en classe;
- l'accroissement de la fluidité dans la progression scolaire et la possibilité de progresser plus rapidement ou plus lentement à l'intérieur d'un cycle scolaire;
- l'instauration de dispositifs de soutien à l'intégration en classe ordinaire de certains élèves;
- l'implantation d'une structure d'accueil pour les élèves récemment immigrés;
- la progression en cours d'année d'un échelon au suivant, éventuellement pour certaines disciplines seulement;
- le fait que l'évaluation formative est étroitement liée à l'approche différenciée.

Bien que cela ait demandé des chassés-croisés de la part de ces enseignantes, le décloisonnement horizontal semble une bonne façon de faire autrement sans engager de coût supplémentaire et à l'intérieur du temps de classe.

À ne pas manquer

Une banque de ressources déposée dans notre site Internet à la rubrique *Vous informer*.

Je me souviens…

Cette devise de notre univers familier nous invite à relire le passé à la lumière du présent. Pour un enseignant, faire cet exercice, c'est prendre l'attitude du praticien cherchant à donner du sens à ses actions et à agir en être responsable. Celui ou celle qui prend le temps, seul ou en équipe, de remonter les réseaux d'influences diverses qui ont marqué ses choix pédagogiques possède une meilleure prise conceptuelle sur ses démarches d'enseignement. Il ou elle peut trouver ainsi « ses » solutions à des situations-problèmes du quotidien de l'éducateur.

Qu'il s'agisse :

- de l'élève qui perd soudainement sa motivation;
- d'une classe qui ne participe pas à des projets qui avaient l'heur de plaire à d'autres groupes; ou encore
- de cette stratégie d'enseignement qui n'a pas donné le résultat attendu.

Cette attitude qui pousse à chercher et à comprendre pour améliorer sa pratique est, pour de nombreux enseignants, le moteur de découvertes au détour des expériences de la vie. Elles peuvent se produire lors de séminaires, de discussions, de rencontres et de recherches parfois sans liens directs avec les préoccupations du moment.

Telle est la beauté de la chose.

Mes années de travail dans l'enseignement ont été ponctuées de rencontres qui m'ont permis de trouver les moyens nécessaires pour continuer de répondre aux besoins variés de mes groupes.

Je dis « groupes », car j'ai découvert très vite que chaque classe avait sa personnalité propre et que enseigner, c'était, entre autres choses, savoir composer avec la dynamique d'un groupe en considérant chaque élève comme faisant partie d'un collectif, celui-ci lui imposant parfois un rôle qu'il apprend à « jouer », le bon élève, le pitre, le délinquant… Cette attitude m'a permis souvent de régler harmonieusement les questions délicates de discipline…

Lorsque je m'arrête sur le sujet, un livre me revient en mémoire, celui de J.L. Moreno, *Fondements de la sociométrie*. Je revois encore les diagrammes qui illustraient la nature des interrelations dans un groupe, et l'auteur, spécialiste de la psychologie expérimentale, savait fort bien les décrire et les vulgariser. La théorie m'a permis ici d'éclairer la pratique, et j'ai compris l'importance de m'y sustenter.

Une autre rencontre fortuite est celle d'un livre d'Édouard Claparède, *Le développement mental*, vieil exemplaire élagué de la collection de l'Université de Montréal. Lecture accessible qui démontre que l'intelligence est une fonction d'adaptation aux situations nouvelles et que, devant l'inconnu, tout sujet procède par tâtonnements qui l'orientent dans la recherche d'hypothèses à vérifier.

Pourquoi vous dire que je me suis retrouvée dans cette écriture d'une autre époque, certainement dépassée sur le plan théorique, mais dont les fondements, en amont de la pensée de Piaget, permettent d'en saisir les prémices?

Certainement pour illustrer le fait que parfois les plus belles rencontres sont les plus inattendues.

Un événement de ma vie personnelle devait aussi m'amener à faire une découverte marquante dans ma pratique pédagogique. Jeune mère, j'avais suivi les conseils d'une amie qui m'avait incitée fortement à lire l'ouvrage de Françoise Dolto *La cause des enfants*.

Comme c'est souvent le cas, lorsqu'une auteure nous touche, j'ai voulu connaître son œuvre. C'est alors que j'ai découvert *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*.

Quel coup de fouet dans le ronron du quotidien! J'enseignais alors à des adolescents, et les questions sur leur comportement imprévisible m'assaillaient… La métaphore du titre que j'ai comprise en lisant le livre a été pour moi très puissante d'évocations.

J'ai donc lu, par la suite, *La cause des adolescents*, qui donne au lecteur des pistes d'intervention plus que concrètes auprès des jeunes. Celles-ci m'ont toujours été fort utiles dans mes classes pour gérer tout ce qui n'est pas « programmé » et qui prend beaucoup de notre temps.

Cet exercice d'exploration dans les méandres de la mémoire est sélectif, certes, mais il permet de se donner des repères dans la mouvance de l'acte d'enseigner. C'est aussi l'occasion de continuer à bâtir ce récit collectif qui enracine notre identité enseignante.

Camille Marchand
camille.marchand@meq.gouv.qc.ca

Références bibliographiques

DOLTO, F. et DOLTO-TOLITCH, C. *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Paris, Gallimard, 1999.

MORENO, J. *Fondements de la sociométrie*, Paris, PUF, 1970.

CLAPARÈDE, É. *Le développement mental*, Paris, Delachaux et Niestlé Éd., 1946.

Les grands pédagogues : D'hier à aujourd'hui

Ce qui est scandaleux, ce n'est pas que des éducateurs critiquent et cherchent à améliorer les méthodes […] Le scandale éducatif, c'est qu'il se trouve à nouveau des « fidèles » qui prétendent dresser, à l'endroit même où se sont arrêtés ces éducateurs, des chapelles gardiennes jalouses de nouvelles tables de la loi et de règles magistrales, et qu'on ne comprenne pas que la pensée de Piaget, de Ferrière, de Freinet est essentiellement mouvante, qu'elle n'est pas aujourd'hui ce qu'elle était il y a dix ans, et que dans dix ans de nouvelles adaptations auront germé… (Célestin Freinet, *L'Éducateur*, novembre 1948)

Cette citation d'un de nos grands pédagogues situe les prémices sur lesquelles nous avons appuyé notre réflexion pour bâtir le présent dossier.

C'est d'abord par souci de reconnaissance pour les grands pédagogues à qui nous sommes redevables qu'il importe de faire ressortir les niveaux d'influence et de bien nommer les penseurs qui ont alimenté la réflexion dans le monde de l'éducation québécois.

Que nous remontions à Platon, Descartes, Rousseau, Pestalozzi ou Montessori, nous ne pouvons pas nier que l'évolution de la pédagogie a été nourrie par plusieurs sciences contributives telles que la philosophie, les neurosciences et la sociologie, pour ne nommer que celles-ci.

Ce dossier permettra de mettre en évidence, entre autres, les grands courants qui constituent les fondements des derniers changements en matière d'éducation.

Quelques questions ont orienté nos réflexions :

- Comment démontrer l'influence de ces penseurs sur l'évolution de nos pratiques, plus concrètement les liens avec la théorie, et comment celle-ci éclaire-t-elle nos décisions dans le feu de l'action?
- Qui sont nos mentors, les philosophes, sociologues et psychologues, qui ont structuré notre identité collective professionnelle?
- Comment la filiation et la pérennité de ces courants s'illustrent-elles dans nos pratiques?

Ces balises qui ont orienté notre réflexion nous ont permis de constituer un dossier pour, nous l'espérons, revenir aux sources de la fonction de l'éducation dans notre culture nord-américaine et découvrir les niveaux d'influences variées et éclectiques des acteurs du monde de l'éducation. Il est également intéressant de faire découvrir les réseaux d'influences qui ont fait d'eux les grands pédagogues qu'ils sont devenus aux yeux de leurs élèves et de leurs disciples.

Pour bien illustrer les rapports essentiels à entretenir entre la théorie et la pratique, nous avons structuré le dossier autour de cinq grands enjeux de la réforme, soit : **le statut des connaissances, l'élève actif, l'approche différenciée et l'évaluation, le retour réflexif et la métacognition et la citoyenneté**. Ceux-ci sont d'abord abordés sous la forme de description de pratiques pour ensuite être analysés sur un plan théorique, étayés d'exemples tirés de textes du dossier.

D'abord, Josée De Repentigny relate une expérience dans la classe d'histoire de Martin Kirouac qui illustre la place des connaissances dans une approche par compétences. Puis Richard Pallascio, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), précise les fondements théoriques sous-jacents à l'expérience.

Ensuite, Donald Guertin nous fait part des propos de deux enseignantes du secondaire concernant l'élève actif. Nadine Cédras et Sylvie Normand témoignent ainsi de leur pratique. Pour sa part, Yvon Côté a relu leurs propos sous l'éclairage des invariants de Célestin Freinet.

Par ailleurs, une nouvelle collaboratrice, Camille Deslauriers, décrit la pratique de Lucie Sarrasin qui s'est donné le défi de la différenciation et de l'évaluation. De son côté, Nicole Tardif, spécialiste de la différenciation, apporte des fondements théoriques qui donnent à la pratique quotidienne de Lucie Sarrasin une portée qui permettrait presque la généralisation!

Et la métacognition, ce néologisme mouvant, qui donc pouvait nous en parler?

Paul Francoeur a rencontré Louise Ménard, de l'école secondaire Les Compagnons-de-Cartier. Depuis plus de vingt ans, cette enseignante s'intéresse à la cognition et met en place des projets avec ses élèves pour incarner ses recherches. De son côté, Domenico Masciotra a apporté des fondements théoriques pour nous donner les prises nécessaires à la construction de ce nouveau concept.

Nous ne pouvions ignorer la citoyenneté, enjeu majeur de la formation des jeunes.

Une équipe de l'école Chanoine-Joseph-Théorêt s'est mobilisée pour réaliser un projet coopératif que Guy Lusignan a décrit. Quant à Robert Martineau, de l'UQAM, il reprend les fondements d'une éducation citoyenne qui remonte à l'Antiquité.

Ce dialogue entre différents textes est pour nous une tentative de rapprochement entre deux mondes qui fonctionnent souvent en parallèle. À vous de nous dire si cet essai permet de mieux saisir les rapports essentiels que doivent entretenir la théorie et la pratique.

C'est une remarque de Ghislaine Bolduc, conseillère pédagogique et membre de notre comité de rédaction, qui illustre bien notre préoccupation : *Les grands pédagogues sont-ils représentés seulement par des hommes et des femmes qui ont écrit et sur qui on a écrit? Ainsi, Lucie Sarrazin et bien d'autres peuvent être classés au rang de grands et de grandes pédagogues par leur engagement pédagogique quotidien, l'amour de leur travail et leur rigueur intellectuelle.*

Pour enrichir le dossier, celui-ci est jalonné de témoignages qui permettent de démontrer l'influence que certains penseurs ont eue sur nous et complète notre table ronde d'acteurs du milieu scolaire qui nous ont confié leurs différents itinéraires.

Bien entendu, nous ne pouvions ignorer, dans un dossier de cette nature, la dimension historique qui est abordée à partir de la question fondamentale : **Pourquoi l'éducation?** Dans un contexte où l'approche par compétences oriente nos actions et puisque nous sommes préoccupés par la question du sens, réfléchir sur la finalité de l'éducation s'imposait.

Vous pourrez également lire deux entrevues de pédagogues d'ici et d'ailleurs : Luce Brossard a recueilli les propos de Britt-Mari Barth, auteure de l'ouvrage intitulé *Le savoir en construction* (Éditions Retz, 2004). Cette théoricienne européenne nous rend visite régulièrement, et nous sommes très sensibles à ses centres d'intérêt didactiques; Mireille Jobin, quant à elle, a eu le plaisir de s'entretenir avec Jean Bédard, auteur de *Coménius ou l'art sacré de l'éducation* (dont le compte rendu figure dans le numéro 130 de *Vie pédagogique*).

Le dossier du présent numéro illustre donc toute la complexité de l'acte d'enseigner et il démontre la nécessité pour chaque enseignant de devenir un praticien réflexif. Par cette expression, nous désignons celui qui ne se contente pas d'appliquer des recettes mais qui utilise ses habiletés et ses connaissances pour analyser les situations et poser des gestes afin de répondre aux besoins des apprenants, et ce, selon les contextes.

Camille Marchand

un changement de paradigme »

Propos recueillis par Luce Brossard

Madame Britt-Mari Barth est professeure à la Faculté d'éducation de l'Institut supérieur de pédagogie à l'Institut catholique de Paris. Elle est l'auteure de deux ouvrages importants qui viennent d'être réédités et qui sont en voie de devenir de véritables *best-sellers*[1]. Elle dirige également le Laboratoire de recherche pour le développement sociocognitif (LAREDESCO). Nous avions eu le privilège de la rencontrer en 1995[2] et nous avons eu le plaisir de l'interviewer à nouveau lors de sa visite au Québec, l'automne dernier.

Vie pédagogique — Au Québec comme ailleurs dans le monde, le constat que les élèves n'utilisent pas ou utilisent peu les connaissances acquises ou supposément acquises à l'école nous a amenés à nous engager dans une réforme de l'éducation et à construire des programmes par compétences. Pensez-vous que ces nouveaux programmes peuvent contribuer à améliorer la situation?

Britt-Mari Barth — On revient, je crois, à la vieille question posée par Montaigne : une tête bien pleine ou une tête bien faite? Mais faut-il les opposer? Le bon enseignant s'est toujours soucié de la façon dont les élèves vont pouvoir utiliser les connaissances apprises. En effet, l'école ne doit pas être un lieu d'accumulation de savoirs statiques qui servent essentiellement à répondre à des questions lors des examens. Ce qui compte beaucoup, je pense, pour éviter cela, c'est la conception que l'on a de ce qu'est le savoir, car elle guide l'acte pédagogique : le savoir est-il une entité posée là comme un programme qu'il faut « couvrir », ou peut-on plutôt le concevoir comme un ensemble « d'outils » qu'il faut apprendre à maîtriser? Quelqu'un qui sait, un expert dans un domaine, n'utilise pas son savoir pour répondre à des questions du genre stimulus-réponse; il pense avec le savoir, grâce à lui il peut interpréter des situations, résoudre des problèmes, prendre des décisions… Le savoir est donc inséparable de la capacité d'agir et de participer à une culture donnée.

Les concepts qu'on apprend en classe, si on les comprend bien, vont devenir nos outils de pensée : ce sont les savoirs-outils avec lesquels on pense. Il est extrêmement important que ces outils soient fonctionnels, c'est-à-dire qu'on puisse en retrouver l'utilité dans des contextes différents et s'en servir.

Si une approche par compétences se fonde sur une telle conception du savoir, je pense qu'elle peut contribuer à améliorer la situation que vous décrivez.

Cependant, il y a danger à se centrer sur les compétences si on les conçoit comme quelque chose qui existe à part. Il n'y a pas de compétences qui ne soient nourries par des connaissances. Il est important de bien réfléchir à la relation entre compétences et savoirs. L'idée serait donc d'apprendre les connaissances de façon telle qu'on puisse les inscrire dans une compétence. Cela signifie enseigner le savoir autrement. La façon dont on apprend devient alors aussi importante que ce qu'on apprend. Au départ, tout savoir prend son sens dans le contexte où l'on s'en sert. Il s'agit donc de créer des situations d'apprentissage où le savoir est mis en œuvre dans des situations particulières.

V.P. — Créer des situations concrètes dans lesquelles les élèves pourront construire leur savoir semble une tâche assez difficile.

Photo : Denis Garon

B.-M. B. — Cela dépend. Il s'agit, en fait, de prendre le savoir ou les compétences des programmes qui sont décontextualisés et généraux et de les transformer en des tâches concrètes où l'enseignant peut organiser des « rencontres » avec le savoir, tel qu'il se manifeste en action. Cela lui demande une préparation qui place le transfert souhaité en amont. Puis, il faut impliquer les élèves dans ces rencontres avec un savoir exprimé de façon concrète et à partir desquelles ils pourront ensuite s'engager dans un processus de conceptualisation pour arriver à la généralisation. Le sens se construit à partir de ces expériences avec le savoir dans des tâches que l'enseignant a prévues à cet effet. Par exemple, au lieu d'apprendre une règle de grammaire par cœur pour ensuite l'appliquer, les élèves, guidés par l'enseignant, peuvent examiner dans un texte comment la règle fonctionne. Au lieu d'apprendre des faits, par exemple en histoire, on peut partir d'une question intéressante qui permet d'explorer ces faits, de les relier entre eux. Ou bien, on peut examiner ce qu'un certain nombre de situations ont en commun pour découvrir ce qui les caractérise. Cela pourrait, par exemple, être des textes d'un certain genre : en cherchant ce qu'ils ont en commun, les élèves peuvent découvrir ce qui est spécifique à ce genre.

V.P. — Cela suppose un changement de rôle pour les enseignants.

B.-M. B. — Oui, mais cela demande d'abord un changement de la conception du savoir et de sa construction. Le savoir ne peut plus être conçu comme un contenu isolé à mémoriser, mais plutôt comme des réponses à des questions qu'on se pose et qu'on cherche à formuler. Il faut comprendre la question qui est à l'origine de la réponse, pour que celle-ci prenne sens. Le savoir n'est pas isolé et fragmenté, il s'organise autour des questions de fond et il devient alors important à la fois de distinguer des contextes particuliers et de les relier dans un contexte global, afin d'organiser sa pensée et de s'en servir pour comprendre. Dans ce sens, le savoir est plus un moyen qu'une finalité et il faut apprendre à s'en servir. Le savoir devient un savoir-connaître, qui est plus de l'ordre de ce qu'on fait quand on connaît.

Le rôle de l'enseignant change, bien sûr. Il n'est plus celui qui transmet un savoir statique pour qu'il soit mémorisé par les élèves, mais celui qui rend le savoir accessible aux élèves sous forme de questions authentiques et de problèmes à résoudre et qui leur fournit des supports judicieux pour qu'ils puissent s'impliquer dans le processus qui va susciter l'apprentissage. Il devient un médiateur entre les apprenants et le savoir-connaître.

À partir de l'analyse d'expériences sur le terrain, j'ai élaboré un modèle sociocognitif de la médiation et de l'apprentissage qui pose en cinq conditions l'action de l'enseignant-médiateur dans cette perspective[3].

Modèle socio-cognitif de la médiation et de l'apprentissage

Avant la situation d'apprentissage : rendre le savoir accessible
Condition 1 : Définir le savoir à enseigner en fonction du transfert visé.
Condition 2 : Exprimer le savoir dans des formes concrètes.

Pendant la situation d'apprentissage : négocier le sens pour comprendre.
Condition 3 : Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens.
Condition 4 : Guider le processus de co-construction de sens.
Condition 5 : Préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction par la métacognition.

Pour rendre le savoir accessible, l'enseignant-médiateur se demande : qu'est-ce qui est essentiel dans le contenu que je veux enseigner, pour faire quoi? On se pose rarement cette question essentielle : pour faire quoi? Il faut préciser le transfert souhaité dès le départ afin de choisir des supports pertinents. Avec quel bagage l'élève doit-il partir? Qu'est-ce qu'il doit savoir *faire* avec ce qu'on lui apprend? Ce qui veut dire qu'il faudra limiter le contenu en fonction du transfert. C'est le transfert souhaité qui permettra de choisir les situations-exemples appropriées, celles qui donneront aux élèves une expérience du savoir mis en action; des contre-exemples permettront de délimiter le sens.
Les exemples, les situations contextualisées que l'enseignant prépare doivent inclure tous les éléments que les élèves auront à distinguer, à discerner. Les situations contextualisées doivent rendre « visibles » les caractéristiques ou les attributs essentiels des concepts à apprendre pour que dans des allers-retours entre les exemples, les contre-exemples et les interprétations qu'ils en font, les élèves puissent construire le sens. Il faut trouver des moyens de rendre l'invisible observable, l'abstrait concret.

Ces deux premières conditions pour rendre le savoir accessible constituent une occasion idéale de collaboration entre enseignants. Quelle est la question essentielle qu'on veut se poser? Pour sélectionner les contenus et leurs supports concrets, il faudra faire des choix, douloureux parfois, mais nécessaires, parce que si on veut tout faire en même temps, on risque de tout perdre.

V.P. — Cette préparation peut être faite en équipe, avec les collègues, mais ensuite l'enseignant entre seul dans la classe.

B.-M. B. — Oui et ici il aborde la troisième condition, sans doute la plus importante : ***engager*** les élèves à participer à l'activité proposée. Que pourrait-il leur dire pour qu'ils aient envie de réellement s'impliquer intellectuellement? C'est le moment de créer l'***intersubjectivité***. Il s'agit d'expliciter les attentes que l'on peut avoir les uns vis-à-vis des autres et qui restent souvent implicites. Les apprenants, quel que soit leur âge, ont besoin d'avoir un certain nombre d'assurances avant de se lancer dans quelque chose d'aussi risqué que l'apprentissage à l'école. D'abord, ils ont besoin d'assurances en ce qui concerne leur personne. Ils doivent être certains que s'ils s'engagent dans ce projet d'apprendre, l'enseignant va les accompagner et leur donner toute l'aide dont ils auront besoin. Ils auront le droit de faire des erreurs, de tâtonner, de prendre des risques, sans être pénalisés.
Une fois les élèves impliqués dans l'action, commence la leçon proprement dite où l'enseignant-médiateur aide les élèves à « négocier le sens » en quelque sorte (ici on aborde la quatrième condition). Il guide les élèves dans cet aller-retour entre les situations contextualisées concrètes et la généralisation qu'on peut en faire. Au fur et à mesure qu'ils avancent dans ce processus, les élèves vont finir par élaborer une compréhension plus générale de toutes ces situations contextualisées. Le savoir prend d'abord son sens dans un contexte singulier. Quand on en a un certain nombre, on peut les interpréter, les comparer, faire des inférences. Et ensuite vérifier si cela se confirme dans tous les cas. Par le dialogue, on construit progressivement un sens plus global, plus universel. L'enseignant accompagne l'interaction, modélise le raisonnement s'il le faut. Mais plus les élèves sont familiarisés avec la démarche, plus ils peuvent fonctionner de façon autonome. L'enseignant devient une personne-ressource à qui on peut demander de l'aide quand on en a besoin.

V.P. — On est loin de la classe dialoguée où l'enseignant pose des questions auxquelles il attend une bonne réponse.

B.-M. B. — En effet, la participation ici ne consiste pas à lever la main pour donner la réponse correcte. C'est plutôt une participation active dans la construction du sens qui est souhaité. L'enseignant est le médiateur qui offre un cadre d'interprétation à ce que les élèves disent. Parfois, ils se trompent dans leur raisonnement. L'enseignant peut mettre en cause, demander à vérifier, offrir un contre-exemple qui permet de réfléchir… C'est une réflexion guidée à partir de ce que chacun peut comprendre dans un premier temps, pour arriver, par des approximations successives, à quelque chose de plus universel. On pourrait dire qu'apprendre, c'est être capable de discerner et de distinguer de plus en plus de nuances, de liens. Il faut donc éduquer le regard et aider celui qui apprend à diriger son regard. Exercer une pensée critique consiste à faire un choix, à négliger certaines caractéristiques pour en retenir d'autres.

V.P. — Tout ce processus semble bien long. Parfois on serait tentée d'aller plus vite et de dire la définition aux élèves.

B.-M. B. — La plupart du temps, il ne suffit pas, pour appréhender le sens d'un phénomène, d'un concept, de connaître sa définition. Il faudrait alors s'assurer que les élèves sachent se servir des « définitions » dans des situations à problème pour les résoudre. L'évaluation, dans cette perspective, change également de forme et devient un moyen pour montrer qu'on sait comment une nouvelle compétence se manifeste dans des situations variées.

V.P. — Les enseignants sont préoccupés par le temps, mais ils sont aussi très préoccupés par l'évaluation.

B.-M. B. — Dans cette perspective, l'évaluation est intégrée à l'apprentissage et l'on s'entraîne en quelque sorte à s'autoévaluer tout au long de l'apprentissage initial. L'évaluation commence dès la première situation-exemple. Elle est « formatrice » dans ce sens qu'elle permet de se situer par rapport au but recherché et également de « rectifier le tir » en cours de route. L'erreur a ici un rôle positif car elle conduit à l'analyse et à la transformation des conceptions initiales et intermédiaires. Les contre-exemples peuvent fonctionner comme un ensemble « d'erreurs » qui, lorsqu'elles sont judicieuses, étonnent et incitent à poser des questions reflétant une véritable interrogation de l'élève.
Cette procédure est la condition même de la réflexion, ce qu'on a tendance à oublier. Ce type d'évaluation, où les élèves sont amenés à analyser des exemples nouveaux en *justifiant* leurs conclusions, les déconditionne parfaitement de leur fâcheuse habitude à vouloir donner « la bonne réponse ». La justification mène à un jugement critique, à l'argumentation et à l'autoévaluation. C'est dans ce processus que l'élève apprend. Il participe à la validation de son apprentissage après avoir compris comment il peut manifester sa compréhension. Cette élaboration active est une condition pour le transfert. Elle prépare également le terrain pour une prise de conscience ultérieure du raisonnement lui-même (ce qui permet d'aborder la cinquième condition du schéma : devenir conscient du cheminement de sa pensée par la métacognition).

V.P. — Comment devient-on un enseignant-médiateur?

B.-M. B. — Il faut avant tout changer de paradigme. On n'est

plus celui qui vient exposer le savoir mais plutôt celui qui trouve les situations invitant les élèves à construire le sens en les accompagnant par la suite dans ce cheminement. J'aime beaucoup l'expression de Vygotski, « la conscience vicariante ». C'est l'idée que celui qui sait plus prête en quelque sorte sa conscience à l'autre, en réfléchissant avec lui, jusqu'au moment où ce dernier est capable de maîtriser sa propre conscience. On est là dans la perspective de la « *zone proximale de développement* »; c'est-à-dire, en engageant l'élève dans l'action et en l'accompagnant pour l'aider à aller plus loin qu'il ne saurait le faire seul, l'enseignant-médiateur n'instruit pas seulement mais joue un rôle qui favorise le développement de la personne. Ce concept fondamental, dans le cadre théorique de Vygotski, situe le lien entre développement et apprentissage autrement que dans un cadre piagétien, par exemple.

C'est tout un défi à relever que de changer de paradigme. Avec la meilleure intention du monde, on a envie de « donner » le plus possible, d'exposer le contenu, d'expliquer… Cette façon de faire est également liée à une certaine conception de l'autorité. En adoptant cet autre paradigme, on abandonne une conception du savoir comme quelque chose de statique qui se transmet et l'on accepte que le savoir soit plus de l'ordre du processus, et que chacun doit construire ou reconstruire le sien. Alors, au lieu de dire à l'élève ce qu'il doit comprendre, l'enseignant-médiateur organise des rencontres avec le savoir et instrumente les élèves pour qu'ils puissent le comprendre eux-mêmes. Il agit comme un partenaire dans un projet commun où il met son expertise au service des apprenants. Pour changer son rapport au savoir et à l'apprentissage, on peut commencer par essayer une autre façon de faire et alors se rendre compte qu'il y a des avantages à cela!

V.P. — Ce défi ne s'adresse pas qu'aux enseignants. Il concerne aussi le Ministère, le milieu scolaire, la formation des maîtres.

B.-M. B. — Il est pour tout le monde. Il serait important que la formation ait des dispositifs cohérents avec le message qu'elle veut transmettre. On ne peut pas faire un cours magistral pendant un semestre en disant qu'il faut faire construire le sens. Les principes pour former à une approche par compétences sont évidemment les mêmes. On essaie sans doute déjà de les mettre en œuvre, mais peut-être pourrait-on mettre davantage l'accent sur le savoir en construction et ne pas le considérer comme un contenu qu'il faut appliquer par la suite.

Cela dit, lorsqu'il est question de changer de rôle et de devenir des enseignants-médiateurs, on en demande beaucoup aux enseignants. Sans eux, on ne ferait rien, c'est pourquoi il faut les accompagner et les valoriser. Ce n'est pas juste l'affaire des enseignants, c'est aussi celle des commissions scolaires, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école. Et celle du Ministère, bien sûr. En équipe, on peut se donner du temps et des moyens de comprendre les fondements d'un tel changement de paradigme.

V.P. — Peut-être est-ce parce que la pédagogie ne s'appuie pas sur un cadre théorique formel

B.-M. B. — La pédagogie n'est pas une science, mais elle s'appuie sur des cadres théoriques, consciemment ou inconsciemment. Parfois elle contribue également à faire évoluer les théories d'apprentissage. Ce qui me paraît important dans la formation des maîtres est de bien comprendre les théories à notre disposition aujourd'hui afin de faire des choix cohérents par rapport à la finalité visée. On n'applique pas des théories, mais elles sont très utiles pour éclairer nos questions sur le terrain et pour guider nos actions. Elles nous aident également à formuler nos connaissances intuitives et ainsi leur donner plus de poids. Quand un enseignant me dit, après une formation, que « tout cela je le savais déjà mais vous m'avez donné des mots pour le dire », je le prends comme un compliment; la formation a permis aux enseignants de devenir plus conscients de ce qu'ils savent et de leur action et de mieux évaluer le lien qu'il y a entre celle-ci et la qualité des connaissances des élèves.

En fait, la pédagogie doit relier trois niveaux de compréhension : 1) la pratique, les outils, les méthodes; 2) un cadre théorique pédagogique qui permet d'expliquer et d'analyser l'action, de juger de sa qualité; 3) un cadre théorique transdisciplinaire pour soutenir au nom de quoi on peut interpréter l'action pédagogique de telle ou telle façon. Ces cadres peuvent évoluer, bien sûr, il s'agit de chercher de comprendre toujours mieux, surtout dans une société comme la nôtre où l'école a de plus en plus de mal à maintenir sa place et à engager vraiment les élèves à participer à leur propre apprentissage.

M^me^ Luce Brossard est rédactrice pigiste.

1. BARTH, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987, nouvelle édition, Retz/VUEF, 2001; *Le savoir en construction*, Paris, Retz, 1993, nouvelle édition, Retz/VUEF, 2002.
2. Cet entretien a été publié dans le numéro 99, mai-juin 1996, de *Vie pédagogique* et dans l'ouvrage paru en 2000 aux éditions Multimondes, *Des pistes prometteuses. Propos de leaders pédagogiques*.
3. M^me^ Barth développe ce modèle dans son ouvrage *Le savoir en construction*.

Une rencontre avec une maître remarquable, Britt-Mari Barth

C'est à Québec, en novembre 1995, au congrès de l'Association des commissions scolaires du Québec (ACSQ), que j'ai eu le plaisir de rencontrer pour la première fois cette professeure de Paris, dont les écrits sont devenus, dans le monde scolaire du Québec, une référence incontournable.

Lors de ce congrès, dans des propos clairs et accessibles, M^me^ Barth a fait valoir la place de l'abstraction pour accompagner les élèves dans la construction de leur savoir; c'est un rôle auquel les enseignants ne peuvent plus se soustraire s'ils veulent former des jeunes capables de transférer leurs savoirs dans leur réalité. À une question soulevée par un participant lors de la conférence d'ouverture, quittant la tribune, M^me^ Barth s'est avancée vers cette personne et a tout simplement répondu : « Monsieur, dans l'exemple que vous donnez, qu'avait-il à transférer, cet élève? » L'enjeu était lancé : apprendre et transférer; peut-on apprendre sans transférer et peut-on arriver à transférer sans apprendre? Les circonstances ont fait que j'ai revu à quelques reprises M^me^ Barth. C'est une femme remarquable, dont la simplicité ajoute à l'expertise, dont l'analyse soutenue des situations et des questions dévoile la cohérence et la pertinence du propos. Au contact de M^me^ Barth, maître en pédagogie, j'ai grandi en réfléchissant sur mes pratiques et en mettant en évidence des moyens signifiants pour agir auprès des maîtres et des élèves. Ses écrits m'ont permis de cheminer; nos rencontres, de mieux nommer les enjeux sous-jacents.

Captivée actuellement par la réflexion sur la relation pédagogique de qualité, canal de médiation avec les jeunes apprenants, M^me^ Barth manifeste toujours le même enthousiasme; elle fait référence à ses maîtres, notamment Brüner, Gardner, Varella et Vygotski. Se définissant elle-même comme apprenante, le dialogue la fait progresser dans sa réflexion personnelle.

Donald Guertin

Quel rôle auront les connaissances dans une approche centrée sur le développement de compétences?

par Josée De Repentigny

L'été dernier, lorsque j'ai réalisé cet entretien, Martin Kirouac, enseignant du secondaire à l'école Marguerite-Bourgeoys, de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, vivait bien autre chose que des expériences en classe avec les élèves. Accompagnateur et traducteur officiel de l'un des pilotes brésiliens du Festival de montgolfières de Saint-Jean-sur-Richelieu, il vivait intensément ses vacances d'été. Malgré son emploi du temps chargé, il s'est gentiment prêté à mes questions entre deux envolées. Je tiens à le remercier d'avoir pris ce temps afin de partager avec nous deux situations d'apprentissage qu'il a expérimentées avec ses élèves l'an dernier.

Martin enseigne l'histoire au premier cycle du secondaire depuis une quinzaine d'années et il incarne l'exemple vivant du sympathique et rigoureux prof d'histoire conteur et raconteur de toute une épopée! Récemment, Martin a entrepris une formation en enseignement stratégique, formation qui, jointe au nouveau programme de formation, l'incite à explorer de nouvelles avenues. Les expériences qu'il met en avant l'amènent à revoir ce rôle de communicateur qu'il aime tant. En fait, l'historien en lui est en train de laisser beaucoup de terrain au pédagogue, à celui qui se questionne, entre autres, sur le rôle des élèves au regard d'un programme axé sur le développement des compétences et qui s'interroge aussi sur son rôle relativement aux connaissances que les élèves ont maintenant à acquérir et à mobiliser en contexte. Afin d'illustrer ces deux aspects, Martin livre ici généreusement deux de ses expériences vécues en classe, entrecoupées de quelques réflexions et de ses constats.

Première situation d'apprentissage : À la découverte de l'Empire romain

L'un des objectifs du dernier programme d'histoire était d'amener les élèves à comprendre les facteurs de déclin et d'expansion de l'Empire romain :

> Avant, je les enseignais tous aux élèves. Maintenant, c'est aux élèves de démontrer aux autres élèves de la classe en quoi ces facteurs ont favorisé le déclin de l'Empire romain ou y ont contribué. Bien sûr, avant de les lancer dans cette tâche, je suscite leur intérêt par une phase de questionnement. Je questionne, c'est interactif… Je prends le temps d'amener les élèves à situer cette époque dans le temps… Il faut qu'ils puissent faire des liens. J'encourage aussi la formulation de questions, d'hypothèses, je mets un peu à l'épreuve leurs suppositions afin de les déstabiliser… « Comment les facteurs économiques peuvent-ils contribuer à la perte d'un gouvernement? » Le questionnement est ouvert et celui-ci favorise le lancement de la tâche auprès des élèves qui se mettent à l'œuvre par équipe, regroupés autour d'un facteur ciblé dont ils doivent saisir l'ampleur, car ils auront ultérieurement à convaincre leurs camarades en faisant valoir leur point de vue.

En classe, sous la supervision de l'enseignant, se met en branle tout un processus lié à la clarification de concepts et au traitement de l'information. Martin s'assure alors de

MARTIN KIROUAC

mettre à la disposition des élèves différentes ressources. Traiter, sélectionner, organiser et trouver des exemples qui illustrent les facteurs d'expansion ou de déclin, tel est le processus par lequel doivent passer les équipes avant de communiquer leur point de vue aux autres élèves de la classe.

Et le rôle de l'enseignant?

> Je dois les guider, reformuler, leur retourner leur propre questionnement afin de susciter leur réflexion et de les amener à formuler des éléments de solution. Je dois les réorienter quand je sens les dérives… L'an prochain, je vais les accompagner davantage dans la démarche historique, c'est mon défi.
>
> Je réalise qu'une telle démarche fait appel à l'intelligence des élèves. Pour arriver à démontrer ce qu'ils ont appris, il faut qu'ils passent par différents chemins, et c'est là que l'on voit que les connaissances à mobiliser peuvent être bien différentes de celles que l'on avait imaginées, parfois plus approfondies, parfois provenant de domaines d'intérêt différents de ceux qu'on avait d'abord prévus comme enseignant. Le rôle des connaissances change, ce n'est plus une liste à cocher. Je découvre aussi que les élèves, quand ils apprennent par eux-mêmes, comprennent par eux-mêmes. On ne peut leur « descendre des connaissances dans la tête » en souhaitant que celles-ci y demeurent. Avant, j'aurais enseigné les sept facteurs de déclin et d'expansion à tout le monde, j'aurais moi-même ciblé les informations à leur donner…

L'expérience vécue et les découvertes des élèves ont vraiment étonné l'enseignant : « Ils ont appris par eux-mêmes. »

Et la qualité des apprentissages?

> Quand les élèves communiquent leur point de vue sur les facteurs de déclin ou d'expansion, ils le font maintenant avec des exemples à l'appui… Si je les questionne sur les facteurs, ils sont difficiles à « boucher »… Ils peuvent étayer leur communication à l'aide d'arguments solides… La tâche les amène aussi à développer et à organiser leur pensée : il faut ordonner chronologiquement les événements, les discriminer, les ordonner, les organiser… Dans une épreuve traditionnelle, des élèves peuvent avoir 90 sur 100, mais à partir du moment où on leur pose des questions « entre les lignes », cela ne va plus pour eux. Or, quand ils ont à communiquer et à justifier le bien-fondé de leurs arguments, toute cette démarche de recherche aide les élèves à mieux le faire. De plus, lors de la communication, c'est

Photo : Denis Garon

majestueux de les voir. Dans bien des cas, je trouve que c'est plus complet que lorsque moi je le fais.

Et la place des connaissances?

Selon Martin, les concepts clés à s'approprier et à clarifier sont liés à l'importance de saisir les enjeux qui peuvent mener à la perte ou à l'expansion d'un gouvernement. Les élèves doivent illustrer leur point de vue et le communiquer oralement à toute la classe. Pour étayer leurs propos, ils doivent traiter différentes ressources mises à leur disposition. Les stratégies à utiliser sont liées au traitement de l'information : lire, discriminer, organiser, démontrer, faire la preuve à partir des connaissances sélectionnées, d'exemples, etc. Il leur faut aussi créer des supports visuels soutenant leur point de vue.

Seconde situation d'apprentissage : Vivre une aventure au temps du Moyen Âge

Qu'entend-on par « Moyen Âge »? Quelles représentations les élèves ont-ils de cette période? Quelles sont les caractéristiques de la société médiévale? Dès le départ, Martin trace un premier portrait du Moyen Âge avec ses élèves. Puis il inscrit sept thèmes autour de cette époque pouvant représenter des éléments de changement et de continuité. Il invite ses élèves à se donner un code qui permettrait de classer en deux catégories ces éléments. Contre toute attente, ce défi mobilise, étonne et déstabilise les élèves. De quoi s'agit-il, quels liens peuvent-ils faire entre ces différents éléments : armes, religion, etc.?

En développant un intérêt grandissant autour de ces éléments, Martin invite les élèves à partager leurs suppositions, à en discuter afin d'arriver à comprendre les éléments de continuité et de changement d'une société. Après cette activité, l'enseignant propose aux élèves d'exécuter une tâche autour de sept éléments liés à la société de l'époque (religion, monastère, chevalerie et ainsi de suite) : « Je les ai invités à vivre une aventure au Moyen Âge et à l'illustrer par la bande dessinée. » Les élèves doivent donc laisser transparaître leur compréhension des éléments de continuité et de changement par des manifestations apparentes dans le récit, en caractérisant les lieux, les coutumes, l'économie, etc. : « Mon but est de les amener à comparer les caractéristiques d'une époque choisie à la leur. Les exigences ne sont pas liées à la maîtrise de la bande dessinée, mais aux caractéristiques liées à l'époque choisie et à la société d'aujourd'hui. » Lors de l'exécution de la tâche, les élèves ont le choix d'incarner des personnages de la bande dessinée ou de faire vivre cette aventure à des personnages inventés.

Quel processus, quelles stratégies, quelles connaissances?

Pour relever le défi proposé par Martin, ses élèves devaient chercher dans les livres afin de s'approprier les connaissances liées à leur élément (chevalerie, religion, etc.) et les utiliser à l'intérieur de leur bande dessinée. Quand les élèves ont accompli cette partie de la tâche, l'enseignant, attentif aux difficultés qui émergeaient, a compris que certains avaient besoin de visualiser, de se donner des images mentales de leur élément :

> J'ai senti que leur imagination devenait fertile à partir du moment où il y avait des liens qui se créaient entre leurs connaissances et celles à acquérir. Les élèves avaient à réaliser une aventure à une époque qu'ils connaissaient peu; pour certains, c'était difficile, et j'ai vu qu'ils avaient besoin d'être plus guidés. Il ne faut pas laisser les élèves patauger dans le mystère complet, ils deviennent désabusés. Je veux revivre ce projet et être plus disponible afin de soutenir les élèves dans l'évocation d'images d'une autre époque… Pour certains élèves, faire une collecte de données pertinentes et riches, c'est plus difficile sans un accompagnement, sans l'enseignement d'une procédure… et cela m'amène à me questionner sur la part des élèves et la mienne dans la réussite d'une tâche : Est-ce que je les ai suffisamment guidés? Ai-je mis en place suffisamment de ressources pouvant les soutenir? De plus, la bande dessinée mobilisait des ressources de la langue (récit, descriptions, dialogues, phylactères, caractères, etc.) qu'il aurait été intéressant de travailler en collaboration avec l'enseignant de français.

Des premiers constats au regard de la réforme…

« La réforme avant, c'était " gros "; maintenant, c'est plus démythifié. Le but de la réforme, soit de développer des compétences au lieu de seulement des connaissances, c'est maintenant clair! Il faut modifier sa pratique pour y arriver », affirme Martin. Il ajoute que ce n'est pas seulement l'arrivée de la réforme dans le domaine de l'éducation qui lui permet de s'interroger sur sa pratique en classe. Il y a aussi parfois les piètres performances des élèves aux épreuves, qui ont soulevé son propre questionnement et son désir de faire autrement.

Quand on passe du rôle de communicateur passionné à un rôle s'apparentant à celui d'un guide, « on voit davantage les élèves qui ont des difficultés. On est plus attentif ».

Pour Martin, le principal enjeu à relever comme enseignant est lié au choix des activités et à leur pertinence :

> Il faut arriver à cibler la bonne tâche, la bonne intention permettant d'amener l'élève à se questionner lui-même; on doit en venir à susciter chez lui le désir de s'engager et d'atteindre son but. Ce n'est pas un cahier d'activités à remplir! Le plus difficile est de comprendre et d'accepter que je n'en ferai pas des historiens. Cependant, les compétences liées à l'acte de comprendre, de juger… il s'agit pour l'élève de produire bien plus qu'une somme de connaissances, il faut aller chercher ses habiletés, l'aider à développer des stratégies pour les articuler…

Sans apporter de réponses toutes faites quant au rôle des connaissances, le témoignage de Martin nous éclaire grandement sur le dynamisme des élèves dans une démarche de développement de compétences. Merci Martin!

M^me^ Josée De Repentigny est conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Hautes-Rivières.

Rapport aux savoirs : évolution en camaïeu

par Richard Pallascio

La réforme de l'éducation actuellement implantée au Québec représente un saut qualitatif important par rapport aux réformes antérieures. Certes ambitieuse, elle n'est pourtant pas l'œuvre d'une pensée instantanée ni d'un exercice unique. L'accès mondial aux informations, aux résultats de la recherche en matière d'éducation et aux échanges entre les décideurs, dans le domaine de l'éducation comme en d'autres domaines, fait que la mouvance éducative actuellement vécue au Québec s'observe ailleurs, un peu partout dans le monde. Alors d'où proviennent les changements fondamentaux sous-jacents aux nouveaux programmes proposés aux écoles?

Dans le présent article, nous nous intéressons aux représentations épistémologiques qui les gouvernent. Autrement dit, quel est le statut accordé aux connaissances dans ce contexte et parallèlement, mais de manière interdépendante, quels sont les nouveaux rapports aux savoirs sur lesquels nous devons tabler? Et qui sont ces personnes, pédagogues ou penseurs, qui ont eu une influence marquée sur les nouvelles conceptions présidant aux apprentissages scolaires?

Nous verrons que, tel le camaïeu, cette pierre fine formée de deux couches de même couleur mais de ton différent, le statut que nous accordons aux connaissances et les rapports que nous entretenons à l'égard des savoirs institutionnels évoluent en parallèle, autant pour ce qui est des savoirs savants qu'en ce qui concerne les savoirs scolaires.

Le statut des connaissances

Jusqu'à tout récemment, les connaissances étaient représentées socialement comme des entités indépendantes de nous, autant de notre corps que de notre esprit, établies une bonne fois pour toutes, inscrites dans des registres disciplinaires décontextualisés et devant être admises telles quelles, car elles étaient garanties par le sceau officiel d'organismes patentés. Puisqu'il était évidemment superflu de les faire découvrir ou réinventer par les élèves, elles étaient alors transmises, à l'aide d'un discours transposé ou adapté, évidemment, aux capacités cognitives des élèves.

Bien que cette façon de concevoir les apprentissages scolaires soit encore fort répandue et défendue par plusieurs personnes, ce n'est pas d'hier qu'elle a commencé à être remise en question. Parmi les premiers pragmatistes, on rencontre l'Anglais Guillaume d'Occam (v. 1300-1350) qui va défendre l'idée que tu ne crées pas d'être si tu n'en as pas besoin. Autrement dit, une nouvelle connaissance, que ce soit Newton élaborant sa théorie de la gravitation universelle ou un écolier qui s'interroge sur les causes de la valeur gravitationnelle à la surface d'une planète, à savoir son volume, sa masse ou une combinaison des deux (Pallascio 2002), n'est pas qu'une vue de l'esprit, mais elle doit être liée nécessairement à un questionnement de l'individu situé dans un contexte social donné.

À la même époque, marquant la fin du Moyen Âge, un débat émerge concernant le travail du scientifique, entre les scientistes pour qui tout problème peut être résolu par une approche scientifique, ceux-ci croyant ainsi à ses fondements absolus, et leurs opposants qui décèlent dans le travail scientifique une prise en considération de la réalité sociale telle qu'elle est vécue et perçue par ceux et celles qui le font. En d'autres termes, pour ces derniers, faire de la science n'est pas neutre!

Photo: Denis Garon

Plus près de nous, les métathéorèmes de Church et Goedel, dans le domaine de la logique mathématique, au début des années 30, avaient bousculé les prétentions logiques misant sur une certitude théorique. Ceux-ci montraient qu'il n'est pas possible, à l'intérieur d'une théorie mathématique donnée, de la justifier entièrement sur la base de la logique formelle, sans recourir à une théorie mathématique plus puissante. La démonstration récente du dernier théorème de Fermat par Andrew Wiles (Pallascio 2001), après 358 ans de débats mathématiques, laquelle s'est réalisée avec des objets mathématiques inventés au dernier siècle, illustre bien, à notre avis, la nécessité d'une construction autant individuelle que collective des connaissances et des savoirs institutionnalisés qui s'ensuivent.

Quand on en arrive à concevoir que même une théorie mathématique puisse être faillible, c'est-à-dire que les connaissances socialement construites sont corrigibles et sans cesse ouvertes à la révision, la transmission de tout savoir présenté comme réel et éternel devient rapidement caduque. L'adoption d'une position, selon laquelle les mots n'ont pas de signification en eux-mêmes, a alors pour conséquence que le savoir ne peut être transféré tout élaboré de l'enseignant à l'élève par le langage écrit ou parlé et qu'il doit être reconstruit activement par chaque élève. Par exemple, pour les constructivistes, les idées mathématiques ne sont pas découvertes, en provenance d'un monde extérieur à nous ou préexistant aux êtres humains, mais bien créées et leur statut est négocié entre les producteurs et les utilisateurs. Ainsi la certitude des faits mathématiques découle-t-elle de l'entente entre les mathématiciens sur des façons d'opérer et non de la nature même de l'univers (Confrey 1991).

Les implications pédagogiques

Ce sont donc des représentations sociales de ce que sont les connaissances et les savoirs à toutes fins utiles qui se sont affrontées pendant des siècles et qui permettent de concevoir aujourd'hui que la réalité, autant la réalité tangible qui nous environne que la réalité abstraite que nous construisons par et à partir de l'autre, ne soit pas découverte mais bien fabriquée par

nous, les humains. C'est précisément ce que Martin Kirouac (voir l'article de Josée de Repentigny, dans le présent numéro, p. 10-11) relève concernant les transformations observées dans sa pratique pédagogique :

> Le rôle des connaissances change, ce n'est plus une liste à cocher. Je découvre aussi que les élèves, quand ils apprennent par eux-mêmes, comprennent par eux-mêmes. On ne peut leur « descendre des connaissances dans la tête » en souhaitant que celles-ci y demeurent. Avant, j'aurais enseigné les sept facteurs de déclin et d'expansion [de l'Empire romain] à tout le monde, j'aurais moi-même ciblé les informations à leur donner…

Historiquement, le mouvement des écoles nouvelles en Europe a ouvert une première brèche en ce sens (Skidelsky 1972). Par exemple, Alexander S. Neill, fondateur de la célèbre école de Summerhill au début des années 20 en Angleterre, prônait une conception *pédocentriste* de l'éducation, c'est-à-dire centrée sur l'enfant. Pour lui, toute éducation devait être une autoéducation! En ce sens, l'école doit préparer à vivre et non pas prioritairement à obtenir un diplôme. Il fera en sorte que les principes du plaisir et de la réalité puissent coexister (Neill 1969). Dans le même sens que John Dewey aux États-Unis, qui s'était rendu compte également que les jeunes enfants ont une façon étonnante de s'éduquer eux-mêmes, Neill encourageait la participation directe des élèves à la gestion de leur école en instaurant une communauté éducative où chacun était invité à s'engager personnellement et à contribuer au bien-être de tous les autres. Cette éducation à la démocratie était une idée révolutionnaire à cette époque, assurément. Alors que Dewey abordait le problème de l'éducation par une méthode tout à fait américaine, par exemple par son ouvrage intitulé *Learning by Doing*, Neill, disciple du psychanalyste Wilhelm Reich, visait à *libérer* l'élève en lui permettant d'épuiser son intérêt!

À la même époque, Anton Makarenko, contemporain de Vygotski, psychologue russe souvent cité lorsqu'il s'agit de prendre en considération la composante sociale de l'apprentissage (voir le préfixe *socio* accolé au constructivisme piagétien), cherchait à mettre en pratique ses géniales intuitions pédagogiques. Anton Makarenko, tout comme Neill, ne s'est pas contenté d'écrire, il a fondé également une école, la commune Dzerjinski, qu'il a dirigée et animée pendant plusieurs années. Le récit qu'il en fait illustre sa philosophie qui consistait à créer une collectivité non pas pour dépersonnaliser l'être humain, mais afin de mettre en place de nouvelles conditions pour le développement de la personnalité (Makarenko 1967). Sans connaître les liens qu'il a pu entretenir avec son compatriote Vygotski, nous sentons bien là une convergence d'idées qui mènent tout droit aux fondements du socioconstructivisme. Poussant un peu plus loin le principe de Jean-Jacques Rousseau, à savoir que l'homme naît bon, et que c'est la société qui le corrompt, Makarenko avançait que « ce ne sont pas les hommes qui ont des défauts, mais leurs rapports entre eux » (Makarenko 1967 : 10). Le tout était donc d'agir sur ceux-ci et non sur ceux-là.

Cependant, en Amérique du Nord, c'est probablement le psychologue et psychothérapeute Carl Rogers qui a le mieux exprimé les changements que cela pouvait causer dans sa pratique professorale à l'université. Il raconte comment, naïvement, il n'avait pas prévu le tumulte qui a suivi son séminaire à l'Université de Harvard, en avril 1952. Il y affirmait notamment que « tout ce qui peut être enseigné à une autre personne est relativement sans utilité et n'a que peu ou point d'influence sur son comportement », que « les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie » et que « les résultats de l'enseignement sont ou insignifiants ou nuisibles »! (1968 : 195-199). Ce moment est peut-être le début du déclin de la représentation sociale considérant les connaissances comme essentiellement transmissibles[1]!

Les connaissances sont ainsi de plus en plus représentées socialement comme des entités intimement liées à toutes les composantes de l'individu, que ce soit l'élève devant un contenu nouveau ou le chercheur dans son laboratoire, situées dans des contextes pertinents par rapport aux pratiques sociales établies et nécessitant une pratique réflexive où elles sont constamment remises en cause (Jonnaert 2000). Conséquemment, elles ne peuvent être définies une fois pour toutes ni transmises d'un individu à l'autre, car elles sont nécessairement construites ou reconstruites par tout apprenant.

Le rapport aux savoirs

Alors que les connaissances sont des constructions personnelles et, par conséquent, possiblement fort différentes d'un individu à l'autre, les savoirs constituent des données émergentes de ces connaissances, dans la mesure où elles sont socialement partagées et communément acceptées. Alors que les connaissances sont plutôt dynamiques, constamment en évolution et en changement au gré de nos apprentissages et de nos expériences, les savoirs sont plutôt statiques et ils subissent l'entropie de la société et le temps nécessaire aux consensus sociaux. Quand Newton eut établi les lois fondamentales de la mécanique, ses contemporains disaient qu'il avait tout trouvé et qu'il n'y avait plus rien à découvrir! Avant que d'autres théories viennent bousculer la sienne et s'affirmer comme plus englobantes, celle d'Einstein par exemple, beaucoup d'eau a effectivement coulé sous les ponts!

Photo : Denis Lainé

D'autre part, on n'apprend pas seul! C'est la présence de l'autre qui donne du sens à l'apprentissage et, ultimement, à l'engrangement de savoirs codifiés ou institutionnalisés. Plusieurs recherches permettent de mettre en évidence le caractère construit des savoirs, l'inextricable liaison du cognitif, de l'affectif et du social qui marque leur production, de même que leurs attaches aux conceptions du monde ambiant et les ruptures souvent difficiles qu'ils pouvaient proposer au regard de celles-ci (Pallascio et Lafortune 2000; Pallascio, Daniel et Lafortune 2004) :

> Aucun savoir, aucun propos, ne vient de nulle part (Désautels et Larochelle 2004 : 52).
>
> [Si] toute connaissance est toujours la connaissance d'un sujet ou d'un collectif, on ne peut plus faire comme si les savoirs enseignés venaient de nulle part, comme s'ils n'étaient pas les porte-parole de ceux et celles qui les ont inventés et qui ont veillé à leur établissement et à leur standardisation. De façon symétrique, on ne peut pas non plus ignorer que les élèves n'ont pas attendu leur entrée à l'école pour se construire une tête sur les phénomènes et les événements qui peuplent leur quotidien (Désautels et Larochelle 2004 : 58).

Pépin (1994 : 64) dira que, « dans la vie de tous les jours, on n'apprend que lorsqu'on est obligé d'apprendre, c'est-à-dire lorsque nos modes d'adaptation et nos savoirs antérieurs échouent ou causent problème ». C'est exactement le sens des propos de Louise Ménard (voir l'article de Paul Francœur dans le présent numéro, p. 27-29) :

> L'accompagnement, la facilitation, le partage et l'échange s'articulent autour de zones de proximité (Vygotski). Ces zones sont des situations provisoires où chacun peut explorer, investir et expérimenter, avec les autres, des rôles et des responsabilités liées à une action s'inscrivant dans un mouvement de transformation continue. S'y installe un travail réflexif et prospectif où les informations que l'élève véhicule, les connaissances qu'il crée et les savoirs qui le caractérisent sont produits dans l'interaction sociale, c'est-à-dire au niveau d'un environnement social comme au niveau des attitudes, des comportements et des interprétations de l'individu lui-même.

D'autre part, dans le contexte de la psychologie culturelle, Bruner dira qu'« apprendre et penser sont des activités toujours situées dans un cadre culturel » (1996 : 18) :

> La construction de la réalité découle de la construction de la signification, à laquelle les traditions, les outils et les façons de penser propres à une culture ont donné forme. Dans ce sens, l'éducation doit être une sorte d'aide apportée à des jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert. Elle serait en quelque sorte une aide pour que chacun devienne un meilleur architecte, un meilleur bâtisseur (Bruner 1996 : 36).

Ainsi, dans le sens de Krummheuer (2000), de manière semblable aux contextes où se développent les savoirs institutionnalisés dans la société, les situations éducatives peuvent dès lors se définir comme des processus d'interaction, où les élèves ont à les interpréter, à poser des hypothèses, à réfléchir, à produire des jugements, bref à argumenter de manière réflexive. D'une part, parce que l'apprentissage est socialement constitué, l'interaction sociale est une composante nécessaire à tout apprentissage. Les élèves ne font pas qu'apprendre des éléments de la culture, mais ils créent une ou la culture. D'autre part, l'interaction dont il est question ici est de nature argumentative, basée sur une rationalité discursive, et la constitution sociale de l'apprentissage collectif consistera en une participation dans l'élaboration interactive d'une argumentation :

> [Le] socioconstructivisme invite à s'intéresser aux façons par lesquelles les membres d'un groupe « présentent » leur savoir, négocient leurs contributions respectives, et coproduisent ainsi des versions de la réalité qui peuvent créer, au sein du groupe, aussi bien des ralliements que des controverses [...] Toute intervention éducative ne prend plus place alors entre un groupe de sujets (les élèves) et un domaine d'objets achevés et anonymes (les disciplines) ou une description du monde qui se présente comme la description du monde (un concept, une théorie, etc.). Elle émerge de la rencontre entre des groupes d'acteurs qui poursuivent des projets différents, entre des groupes de « descripteurs du monde » (les élèves et les biologistes, par exemple), cette re-symétrie pouvant rendre possible non seulement la discussion et la mise à l'épreuve des descriptions et des mondes en jeu, mais aussi l'apprentissage de « leur bon usage ». (Désautels et Larochelle 2004 : 63-64).

La classe peut donc être considérée comme un micromonde où certains savoirs vont se codifier à la suite de débats disciplinaires et de dialogues réflexifs au sein de la communauté apprenante, même si ces savoirs demeurent limités à l'institution « classe ». Et comme le dit si bien Lucie Sarrasin (voir l'article de Camille Deslauriers dans le présent numéro, p. 19-21), à l'image même de la société, « il n'existe pas de classe homogène ».

Conclusion : une évolution en camaïeu

Ce petit survol historique illustrant l'évolution en camaïeu de nos conceptions épistémologiques montre bien que nous ne pouvons pas prétendre, d'une part, que les savoirs savants évoluent par coconstruction sociohistorique, alors que d'autre part, à l'école, les savoirs scolaires continuent à se transmettre de manière magistrale sans l'intervention et l'interaction actives de chaque apprenant ou apprenante. Une certaine convergence doit être recherchée entre le développement didactique proposé pour le développement des connaissances des apprentis, à savoir les élèves, et leur appropriation des savoirs institutionnalisés. Il en va de la solidité des connaissances construites à l'école et des savoirs codifiés retenus, car les jeunes y retrouveront des représentations sociales congruentes, lesquelles seront les leurs tout au long de leur vie professionnelle et citoyenne. C'est à ce prix que nous pourrons réellement prétendre améliorer la valeur de l'éducation organisée des jeunes à l'école.

M. Richard Pallascio est professeur au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal et chercheur au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE).

Références bibliographiques

BRUNER, J. *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996.

CONFREY, J. « Learning to Listen; A Student's Understanding of Powers of Ten », dans Glaserfeld (dir.), *Radical Constructivism in Mathematics Education*, The Netherlands, Kluwer Acad. Publ., 1991.

DESLAURIERS, C. « Vivre la différenciation au quotidien », *Vie pédagogique*, n° 134, février-mars 2005.

DÉSAUTELS, J. et M. LAROCHELLE. « Modèles de cognition et programmes d'études », dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Regards croisés sur les réformes curriculaires*, Québec, PUQ, 2004, p. 49-67.

FRANCŒUR, P. « La métacognition en chair et en âme », *Vie pédagogique*, n° 134, février-mars 2005.

JONNAERT, P. « Le nouveau curriculum pour le 1er cycle du primaire au Québec et son implication pour les activités mathématiques », *Instantanés mathématiques*, vol. XXXVII, n° 1, 2000, p. 4-16.

KRUMMHEUER, G. « Mathematics Learning in Narrative Classroom Cultures : Studies of Argumentation in Primary Mathematics Education », *For the Learning of Mathematics*, vol. 20, n° 1, 2000, p. 22-32.

MAKARENKO, A. *Poème pédagogique*, Moscou, Éd. du Progrès, 1967 (version originale russe publiée de 1933 à 1935 dans des almanachs, sous la direction de Gorki).

NEILL, A.S. *Libres enfants de Summerhill*, Paris, François Maspero, 1969.

PALLASCIO, R. *Socioconstructivisme, rapports aux savoirs et didactique conséquente*, communication donnée aux 3e Journées franco-québécoises de didactique comparée, Paris, juin 2002.

PALLASCIO, R. « Andrew Wiles, un mathématicien d'aujourd'hui », *Instantanés mathématiques*, vol. XXXVIII, n° 1, 2001, p. 47-49.

PALLASCIO, R. et L. LAFORTUNE (dir.). *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, PUQ, 2000.

PALLASCIO, R., M.-F. DANIEL ET L. LAFORTUNE (dir.). *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*, Québec, PUQ, 2004.

PÉPIN, Y. « Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, n° 1, 1994, p. 63-85.

DE REPENTIGNY, J. « Quel rôle auront les connaissances dans une approche centrée sur le développement de compétences? », *Vie pédagogique*, n° 134, février-mars 2005.

ROGERS, C.R. *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968.

SKIDELSKY, R. *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises*, Paris, François Maspero, 1972.

1. Attention de ne pas confondre « connaissance » et « information » : une information est transmissible, alors qu'une connaissance est considérée ici comme un construit personnel. Que la mesure d'un angle droit soit égale à 90 degrés, c'est une information que personne ne peut « découvrir » : il s'agit d'une convention socialement établie et qui doit être transmise à un moment donné.

de Jean Piaget

C'est au début de la vingtaine que j'ai découvert les travaux de Piaget et que je me suis engagée dans une démarche d'approfondissement de sa théorie qui m'a permis d'en explorer les multiples facettes. Depuis, je n'ai cessé de me référer à sa vision constructiviste de la connaissance, qui conduit à envisager les multiples interactions de l'être humain avec l'environnement comme une source inépuisable de construction de nouveaux savoirs. Dans *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, ouvrage fondamental dans lequel Piaget retrace l'émergence de la pensée dans les actions les plus élémentaires du jeune enfant à l'aide desquelles il s'efforce de donner du sens au monde, il résume ainsi l'une des idées maîtresses de sa théorie : « C'est en s'adaptant aux choses que la pensée s'organise et c'est en s'organisant elle-même qu'elle structure les choses[1]. » En d'autres termes, c'est dans son constant effort pour comprendre le monde que l'être humain développe les outils de son action et de sa pensée. Réciproquement, c'est parce qu'il parvient à élaborer des outils de pensée de plus en plus sophistiqués qu'il en arrive à se construire une représentation toujours plus riche et complexe du monde. Piaget propose une vision originale des processus de construction de connaissances qui nous amène, en tant que pédagogues, à valoriser l'intelligence de l'apprenant et à l'encourager à faire constamment appel aux outils qu'elle se construit. Il offre également un langage extrêmement pertinent pour décrire et analyser les processus en jeu dans la constitution de nouveaux savoirs, quels qu'en soient l'échelle (celle d'apprentissages s'effectuant dans un temps relativement délimité aussi bien que celle de l'individu au cours de son développement ou celle de la pensée scientifique à travers l'histoire) ou le contexte (apprentissage formel, non formel ou informel). Bref, tout apprentissage s'inscrit dans une certaine historicité où interviennent à la fois une part de continuité, assurant l'intégration de ce qui a déjà été construit dans ce qui est nouveau, et une part de rupture, consistant à enrichir les acquis antérieurs tout en les conservant, du fait même de leur intégration dans des totalités plus larges qui les englobent et les dépassent tout à la fois.

Marie-Françoise Legendre

1. Jean PIAGET, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, p. 14.

à l'action!

par Donald Guertin

Pour la revue *Vie pédagogique*, au début de l'été 2004, j'ai visité deux enseignantes de français au secondaire, soit Nadine Cédras et Sylvie Normand. La première enseignait tout récemment à l'école Monseigneur-Euclide-Théberge, de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, au second cycle du secondaire; depuis septembre, elle enseigne à l'école Félix-Gabriel-Marchand, en deuxième secondaire, à la même commission scolaire. Quant à la seconde, Sylvie Normand, elle enseigne en troisième secondaire à l'école Gérard-Filion, de la Commission scolaire Marie-Victorin. Toutes deux affirment avoir parcouru, depuis quelques années, un bon bout de chemin. Un contact répété avec de nouvelles approches pédagogiques et l'accompagnement suivi de conseillères et conseillers pédagogiques ont été l'occasion de repenser leurs pratiques. Ces deux enseignantes sont convaincues, convaincantes et engagées : j'ai eu le plaisir de les rencontrer en juillet dernier.

L'élève acteur est celui qui « est au centre de ses apprentissages, qui veut apprendre, car ce n'est pas dangereux pour lui de s'engager dans un travail scolaire », affirme Nadine Cédras. « L'élève engagé devient créatif, il va au-delà des exigences, il invente, il crée », ajoute-t-elle. Sylvie Normand le décrit comme étant celui qui « est en mouvement, qui bouge, qui parle, qui a du pouvoir, qui a de la liberté, qui est heureux et qui a du plaisir à faire une tâche ». Selon cette dernière, il y a des conditions essentielles pour rendre l'élève acteur : il faut lui faire de la place, lui permettre d'exercer sa liberté, d'être autonome, d'être créatif.

Pour sa part, Nadine précise qu'elle n'est pas certaine que tous les élèves se rendent compte qu'ils sont acteurs de leurs apprentissages : « Pourtant, je les vois : ils sont accrochés à la tâche, mais ils ne se perçoivent pas nécessairement engagés. Dorénavant, je ferai en sorte qu'ils se rendent davantage compte du fait qu'ils sont les acteurs de leurs apprentissages. »

Très vite, cette enseignante déterminée a constaté que certains élèves refusent de s'engager, quoique ce soit des cas isolés : « J'oserais dire

NADINE CÉDRAS

que plus de 60 p. 100 des élèves vont au-delà des exigences prescrites. » Elle ajoute qu'en général les élèves ne résistent pas aux tâches proposées, bien au contraire, ils trouvent cela agréable, et l'utilité du produit final, la communication, a un effet direct sur l'engagement : « Auparavant, j'avais tendance à enseigner une règle et les élèves s'exerçaient. Maintenant, je les amène à découvrir la règle. Je réalise que cela est plus motivant. Aucun élève n'a tendance à demander la bonne réponse; ils cherchent », confirme Nadine.

Dès le début de l'année, Sylvie et son collègue Gilbert ont misé sur l'établissement d'une relation pédagogique vivante basée sur la satisfaction des besoins. Ce choix stratégique a eu un effet immédiat : « Tout au cours de l'année, les élèves se sont engagés dans les tâches avec hâte et plaisir; je les sentais heureux », précise cette enseignante enthousiaste. Outre le fait d'avoir réfléchi sur les besoins, elle raconte avoir pris le temps de discuter avec ses élèves sur les modalités du travail en coopération, l'apprentissage par des tâches complexes et les modalités d'évaluation : « Ils étaient un peu inquiets à savoir si toutes les activités allaient compter. De façon particulière, les élèves dits scolaires ont été déstabilisés par cette nouvelle façon de faire; ce n'était pas ce à quoi ils étaient habitués. » Après quelques semaines, les élèves ont pris le rythme : « Je les sentais acteurs, ils étaient heureux. » Sylvie et son collègue se sont attachés au fait de créer un climat de classe propice à l'apprentissage. Ainsi, au début de chaque cours, les élèves avaient cinq minutes de détente pendant lesquelles, à qui mieux mieux, on racontait une blague, une histoire, un fait cocasse, un souvenir, etc. Cela a permis aux élèves, jusqu'à la fin de l'année, de prendre le temps d'entrer en apprentissage avant de s'engager dans l'exécution

des tâches : « On a constaté que les élèves ont apprécié jusqu'à la fin cette pratique des cinq minutes! Je les sentais heureux; ils avaient hâte de venir en classe de français! »

La première activité de l'année, poursuit Sylvie, a été la création d'un jeu en équipe. Cela devait permettre à chacun et à chacune de se rappeler les notions étudiées au premier cycle du secondaire : « J'ai vite constaté que les élèves connaissent pas mal de choses et ont beaucoup de ressources; ils se sont mis à fouiller dans leur grammaire, à relire leurs notes. C'est cette activité qui a donné le ton à l'année. »

Nadine, de son côté, précise qu'au début de l'année elle a fait avec les élèves le bilan des apprentissages des années antérieures. Ils ont alors fouillé dans leurs notes personnelles, relu des textes des années antérieures et fait le portrait détaillé et organisé de leurs apprentissages. Cela est devenu une ressource pour les élèves de la classe. De ce travail, les éléments importants ont été colligés sur une feuille synthèse que les élèves ont reçue : « Au terme d'une tâche, je considère comme important de demander aux élèves ce qu'ils ont appris et ce dont ils se souviennent. »

« Pour qu'ils soient acteurs, j'ai changé ma relation avec eux. Maintenant, je prends le temps de discuter avec les élèves; je me sens moins réservée, les contacts sont plus fluides », affirme Nadine. En cinquième secondaire, pour travailler l'argumentation, le recours à des jeux de rôle, soit l'interprétation du rôle d'une autre personne, a permis d'éliminer la gêne et a favorisé l'expression des élèves : « Ces stratégies pédagogiques stimulent l'engagement des élèves », reconnaît Nadine, « c'est le passage de la participation à l'engagement cognitif ». Cela a en outre un impact sur le travail professionnel :

> Je trouve agréable d'aller en classe avec eux; je sens que je vais faire équipe avec les élèves; j'ai la nette impression de travailler avec eux pour arriver à quelque chose. Avec le temps, j'ai appris à donner de la place à l'erreur. Je me souviens d'une élève de cinquième secondaire; elle ne réussissait pas à comprendre les questions d'un texte. Je me suis assise avec elle et je suis partie de ce qu'elle comprenait. Je ne laisse pas l'élève dans l'erreur, mais je le laisse aller dans le doute. Je constate que j'ai de plus en plus tendance à engager les élèves dans la résolution d'un problème ou d'une question; ce sont eux qui trouvent plutôt que moi qui leur donne la réponse toute crue. J'accepte de perdre du contrôle. Je fais davantage confiance aux élèves. En partant, il faut les aimer chacun où ils sont et je sais que je vais les amener un peu plus loin. Chaque élève va se prendre en main, il va avancer; je veux laisser à chacun la chance de cheminer. Ce que j'aime, c'est le fait de travailler avec les élèves faibles, car ils ont souvent peu confiance en eux, et je leur donne la chance de faire quelque chose et de réussir. Cependant, il leur appartient de s'engager, je ne peux pas le faire à leur place.

SYLVIE NORMAND

Dans la même optique, Sylvie avoue ceci :

> Les élèves engagés dans une tâche sont des experts hors pair. Pour le projet Nintendo, les élèves devaient créer un personnage ado inédit; ils ont fouillé, cherché, investigué, lu, annoté des textes, organisé l'information, échangé des données; ils se sont posé des questions; c'était merveilleux de les voir aller. J'ai vite réalisé que ce n'était plus moi, l'experte de tout. Au cours de l'année, j'ai fait plusieurs tâches; ce n'est pas toujours facile d'être sûre que tous les apprentissages du programme sont couverts. Cependant, ce que j'ai réussi à faire, c'est que les élèves aiment le cours de français, ils aiment lire, ils aiment apprendre. J'ai changé ma façon de faire; je suis plus à l'aise avec le fait d'improviser, de ne plus être rigide avec la planification établie. Selon les circonstances, je change de cap, je modifie ce qui avait été planifié, je m'adapte aux élèves.

Sylvie poursuit en racontant quelques-unes des tâches qu'elle a accomplies avec ses élèves : le jeu des notions antérieures en début d'année, la création d'un personnage pour un nouveau jeu Nintendo et la rédaction de légendes urbaines. Pour celles-ci, les élèves en équipe devaient rédiger un récit fantastique concernant l'école Gérard-Filion : les élèves avaient le choix du lieu, de l'histoire, du contexte, etc., et le destinataire était un élève de première secondaire. Cela a été l'occasion d'activer les connaissances antérieures au sujet du récit, mais également du récit fantastique. Ainsi, les élèves ont lu des textes, les ont comparés, ont dégagé des éléments essentiels dont il fallait tenir compte pour la rédaction d'un texte de ce genre et ils ont rencontré des gens du milieu : « Je me suis heurtée au fait que les élèves voulaient écrire sans faire de recherche ou sans activer leurs connaissances; ils étaient déjà prêts! » Sylvie a réussi à provoquer chez eux un certain déséquilibre cognitif. Le doute a ainsi été semé, et les élèves se sont engagés dans la recherche des composantes du récit fantastique : « Ce qui est difficile, c'est d'être sûre qu'ils ne passeront pas à côté des apprentissages essentiels. »

Sylvie ajoute que cette option pédagogique a culminé dans la tâche évaluative de fin d'année qui s'est révélée un franc succès; elle a été réalisée dans la même perspective : « On leur a annoncé que cette épreuve valait 70 p. 100 de la note d'écriture de l'année. » Les élèves devaient concevoir un album dans lequel ils allaient insérer trois textes d'environ 125 mots chacun. Chaque production était accompagnée de lectures à annoter, d'échanges, en groupe et en équipe, de même que d'activités complémentaires. Pour la première production, les élèves devaient raconter un souvenir d'enfance (le passé); pour soutenir la réalisation de cette première activité, chaque élève et l'enseignante devaient apporter un objet de leur enfance. La deuxième production était la rédaction d'une page de son journal personnel (le présent). Puis, pour la troisième et dernière production, les élèves écrivaient un texte dans lequel ils se projetaient en 2014 (l'avenir). Ils devaient se retrouver à l'école Gérard-Filion pour son 50e anniversaire :

> Ils ont cherché, ils ont lu, ils se sont organisés, ils ont traité l'information, ils ont créé; ils ont travaillé sur eux et sur leurs besoins essentiels. Je constate qu'ils ont été en mesure de donner le meilleur d'eux-mêmes en écriture. Ils ont quitté l'école avec leur album, fiers de leurs productions. L'an prochain, on veut mettre davantage l'accent sur le sens et la pertinence des apprentissages : c'est ce qui devrait favoriser davantage l'engagement des élèves, car on apprend pour vivre.

Nadine raconte que la création d'une vidéo a été une tâche signifiante et très prisée par les élèves. D'abord, des élèves de première secondaire avaient formulé des questions sur des sujets divers, tandis que les élèves de troisième secondaire, en équipe, devaient y répondre. Les membres de l'équipe ont retenu une des questions, se sont réparti le travail et ont fait les

recherches nécessaires. Puis, selon les circonstances, on a étudié les modalités du texte explicatif et les procédés linguistiques appropriés; on a examiné des modalités de rédaction du texte explicatif dont il faut tenir compte. Par la suite, chaque élève de l'équipe a écrit un texte. Après avoir lu les différentes productions, les membres de l'équipe retenaient le meilleur texte: ils le scénarisaient et l'interprétaient pour produire une bande vidéo. Pour ajouter aux difficultés, les élèves devaient insérer dans leur texte certaines composantes linguistiques, soit des adjectifs de couleur, des subordonnées relatives, etc.

Au moment de la présentation, les élèves ont été créatifs et ils sont allés bien au-delà de mes attentes et des prescriptions. Plus que d'avoir respecté les consignes, les élèves ont été engagés et ils ont eu du plaisir à le faire. Selon moi, il y a un rapport entre l'engagement et le plaisir. Avec les années, je constate que la qualité de la relation avec les élèves est importante. La confiance est à la base de tout cela. Les élèves forts ont peut-être moins besoin de ce rapport pour apprendre, mais tous l'apprécient.

Sylvie affirme que l'« on n'a pas le choix de travailler en projet et en équipe. Qui peut prétendre aujourd'hui, dans son travail, travailler seul? » On réussit à mettre en place des changements dans sa pratique pédagogique parce que l'on ressent des appuis de collègues et de la direction: « Je repère dans le milieu les gens avec qui je peux tisser des liens qui vont me permettre d'aller dans ce sens. Il faut lire, aller dans des congrès, continuer à se former, créer des groupes de soutien, participer à des comités innovateurs », ajoute-t-elle en guise de conclusion. « Si l'élève est acteur, il est habitué à s'investir dans ses apprentissages. Quand vient le temps de raconter, il n'attendra pas que quelqu'un le fasse à sa place; il sera habitué à prendre les commandes, à exécuter la tâche. De plus en plus tôt, les élèves apprennent à être autonomes, à se faire confiance, à se voir comme étant la personne qui apprend: il faut donc changer sa façon de faire », affirme Nadine, au terme de l'entretien.

M. Donald Guertin est spécialiste en sciences de l'éducation, à la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation du Québec.

De la pomme d'Isaac aux tâtonnements de Célestin ou le tâtonnement expérimental revu et... perpétué

par Yvon Côté

Chacun sait que les grandes découvertes se font souvent « par hasard », la pomme de Newton étant sans doute l'illustration la plus connue du phénomène.

Dans un de ses ouvrages, Célestin Freinet raconte que c'est un peu par hasard, justement, qu'il a « découvert » le sens de l'**activité** chez les enfants. Revenu de guerre avec des difficultés respiratoires, il devait sortir à l'extérieur de son école vétuste quelques fois par jour pour refaire le plein d'air pur. Il n'avait d'autre choix que d'y amener avec lui ses élèves. Ceux-ci, à son grand étonnement, une fois passée l'excitation de cette récréation inattendue, se mettaient à « travailler », c'est-à-dire qu'ils s'**intéressaient** à divers phénomènes de leur environnement: une fourmi transportant quelque nourriture, un oiseau en processus de nidification, une fleur apparue depuis la veille, etc.

Des élèves construisaient alors un barrage miniature, tandis que d'autres dressaient des obstacles devant la fourmi pour voir sa réaction. D'autres encore mesuraient la progression de la construction du nid. Ils « s'amusaient » ainsi, seul ou en petites équipes, indifférents à la présence discrète du « maître ». Cela a été pour Freinet le point de départ de son aventure pédagogique. Il découvrait ou redécouvrait qu'il n'est pas nécessaire de s'évertuer à « intéresser » les enfants à apprendre: ceux-ci le sont, intéressés, naturellement.

Quand on y songe, cette évidence saute aux yeux, quand ce n'est pas en pleine figure (ou en pleine tête, comme pour la pomme...): un bébé veut apprendre. En témoignent les nombreux efforts qu'il fait pour se déplacer, pour marcher puis pour parler; devenu enfant, il ne cesse de questionner, de toucher, de regarder et d'écouter; il perdrait tout à coup cette motivation à apprendre en entrant à l'école?

C'est en songeant à tout cela que j'ai lu avec intérêt le compte rendu de Donald Guertin au sujet de sa rencontre avec deux enseignantes du secondaire, Nadine Cédras et Sylvie Normand (*Du mouvement à l'action!*, dans le présent numéro, p. 15-17).

Ce qui m'a le plus frappé personnellement, de prime abord, c'est d'y lire, **quatre fois en moins d'une page**, que les élèves qui veulent apprendre, qui sont actifs, sont « heureux »... Devons-nous en être étonnés? Ils répondent alors à cette motivation intérieure puissante, naturelle, d'aller de l'avant, de cheminer, de savoir, de comprendre et, en définitive, de se connaître eux-mêmes.

Ce n'est pas sans raison que beaucoup de grands pédagogues se sont demandé si, finalement, il n'existe pas qu'un seul credo pédagogique valable, celui du couple *motivation-effort*: si la motivation est présente (réelle), il y aura effort. Une petite phrase de Nadine Cédras redit cela autrement: « Selon moi, il y a un rapport entre l'engagement et le plaisir. »

Qu'il est rafraîchissant de lire de tels propos... Freinet, en l'entendant, rirait sans doute dans sa barbe, lui qui, toute sa vie, a combattu la scolastique, cette approche formelle et livresque de l'apprentissage.

Quand Nadine confie par ailleurs: « Auparavant, j'avais tendance à enseigner une règle et les élèves s'exerçaient. Maintenant, je les amène à découvrir la règle. Je réalise que cela est plus motivant », ne redit-elle pas en ses mots ce que Freinet, dans ses « invariants » nos 11, 13 et 16[1], disait lui-même?

Invariant n° 11: « La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'école, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle. »

Invariant n° 13: « Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue avant les bœufs. »

Invariant n° 16: « L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex-cathedra. »

Et lorsque Sylvie rapporte qu'elle « a pris le temps de discuter avec ses élèves sur les modalités de travail en coopération, l'apprentissage par des tâches complexes et les modalités d'évaluation », ne met-elle pas en pratique les invariants nos 8 et 21?

Invariant n° 8: « Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas. »

Invariant nº 21 : « L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative. »

***« Tout est affaire de décor… »* (Ferré chantant Aragon)**

En pédagogie, on pourrait siffloter : « Tout est affaire de relation… »

Tout comme Sylvie, Nadine accorde une attention particulière à ses relations avec les élèves : « Pour qu'ils soient acteurs, j'ai changé ma relation avec eux. Maintenant, je prends le temps de discuter avec les élèves; je me sens moins réservée, les contacts sont plus fluides. »

Et quand, plus loin, Nadine ajoute : « J'accepte de perdre du contrôle. Je fais davantage confiance aux élèves », ne sommes-nous pas devant une illustration claire des deux premiers invariants « freinétiques »?

Invariant nº 1 : « L'enfant est de la même nature que nous. »

Invariant nº 2 : « Être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres. »

À sa façon, Sylvie témoigne également de la même « humilité pédagogique » : « J'ai vite réalisé que ce n'était plus moi, l'experte de tout. »

L'expérience de la création d'une vidéo que Nadine relate par ailleurs met en évidence les bases des invariants nºs 6 et 7, qui traitent de la relation au travail individuel ou collectif :

Invariant nº 6 : « Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante. »

Invariant nº 7 : « Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux. »

Dans un ordre d'idées semblable, l'invariant nº 10bis, lui, se lit comme suit :

Invariant nº 10bis : « Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme. »

Nadine en donne une démonstration quand elle fait part de son interaction avec une élève de cinquième secondaire qui éprouvait des difficultés à comprendre les questions d'un texte : « Je ne laisse pas l'élève dans l'erreur, mais je le laisse aller dans le doute. » Ainsi fait-elle confiance au désir de son élève de réussir et d'apprendre. « Je constate que j'ai de plus en plus tendance à engager les élèves dans la résolution d'un problème ou d'une question; ce sont eux qui trouvent plutôt que moi qui leur donne la réponse toute crue » : Socrate et sa maïeutique n'auraient pas mieux fait…

Nadine Cédras et Sylvie Normand témoignent donc, à leur façon, de cette démarche incessante, de cet apprentissage continu, de cette recherche jamais terminée qui sont le lot de ceux et celles à la conquête d'un idéal. En cela, elles reflètent la pensée de Célestin Freinet dans son dernier invariant :

Invariant nº 30 : « Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie. » – 30… –

M. Yvon Côté est chargé de dossier à la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation et membre du comité de rédaction.

1. Invariants pédagogiques (Freinet) : Bibliothèque de l'école moderne nº 25, 1964, *Les invariants pédagogiques*, Code pratique d'École moderne, par C. Freinet, Éditions de l'École moderne française, Cannes. [eppee.ouvaton.org/article.php3?id_article=231]. Voici comment Freinet lui-même présentait ses « invariants » : « C'est une nouvelle gamme des valeurs scolaires que nous voudrions ici nous appliquer à établir, sans autre parti pris que nos préoccupations de recherche de la vérité, à la lumière de l'expérience et du bon sens. Sur la base de ces principes que nous tiendrons pour invariants, donc inattaquables et sûrs, nous voudrions réaliser une sorte de Code pédagogique… »

Ma rencontre avec Célestin Freinet

« Mais c'que vous pouvez être traditionnel!… »

J'ai 24 ans, une seule année d'expérience en enseignement derrière moi et je suis bouche bée devant cet homme, véritable gourou de la pédagogie, qui évalue un travail qu'il m'a demandé de faire.

Cri du cœur plutôt que sentence, sa remarque est celle d'un esprit toujours à l'affût, cherchant continuellement à améliorer ses approches pédagogiques, ses méthodes et ses techniques.

Freinet venait de prendre connaissance des travaux de l'Américain B.F. Skinner et, sans attendre, il cherchait comment l'« enseignement programmé » pourrait s'ajouter à la série d'outils pédagogiques qu'il avait déjà conçus ou adaptés et qu'il appelait ses « méthodes naturelles ». L'enseignement programmé « skinnérien » avait beau relever d'une approche plutôt linéaire, Freinet tentait d'en faire, lui, un outil vivant, collé à la réalité des élèves et qui tienne compte de leurs besoins et de leurs centres d'intérêt. Il avait donc conçu avec ses collaborateurs une petite boîte de plastique comportant une fenêtre et munie de deux rouleaux; de l'un à l'autre, l'élève faisait dérouler une bande de papier sur laquelle on avait écrit ou dessiné dans des rectangles. Chacune des plages de la bande passait ainsi devant la fenêtre, l'une après l'autre. Freinet m'avait donc demandé de créer une bande qui donnerait quelques notions d'anglais à ses élèves. Cela donna quelque chose du genre :

Who is Mary? Mary is my sister.
How old is Mary? Etc.

Effectivement, y'avait pas de quoi écrire à sa maman…

Ce contact un peu brutal avec l'inventeur de l'imprimerie à l'école n'est évidemment pas mon seul souvenir du séjour de trois mois que j'ai eu le privilège de faire à son école de Vence, en 1964, dans l'admirable décor des Alpes maritimes, deux ans avant la disparition soudaine de ce grand pédagogue.

Ce qui frappait le plus chez cet homme, au premier abord, c'était sa carrure, sa démarche et sa « parlure » forgées au creuset paysan. Il émanait de lui une force et une confiance rassurantes. Et bien que pouvant se montrer bourru à l'occasion, il incarnait parfaitement l'expression québécoise « Il est bon comme du bon pain ». (Pour ceux et celles qui se souviennent du comédien Bernard Blier, je signale un film de Jean-Paul Le Chanois, *L'école buissonnière*, tourné en 1948 et dans lequel Blier incarne admirablement bien Freinet.)

Sur le plan pédagogique, il n'est pas étonnant que, près d'un siècle après ses premières tentatives d'« école moderne » à Bar-sur-Loup, Freinet soit demeuré un phare : il avait déjà pensé et mis en pratique toutes les approches et méthodes pédagogiques que l'on redécouvre aujourd'hui, souvent grâce aux technologies de l'information et de la communication (TIC) : la correspondance interscolaire, la création de journaux de classe, l'importance de l'expression sous toutes ses formes, la coopérative, le plan de travail, le respect des différences individuelles, etc. Avec ses collaborateurs et ses collaboratrices, Freinet vivait à ce moment-là ce que l'on nomme à l'heure actuelle la « culture de réseau » grâce au mouvement de l'École moderne qu'il avait mis sur pied et qui existe toujours.

Sous des vocables différents, Freinet prônait déjà, à l'époque, ce que la réforme met en avant de nos jours, et son credo pédagogique faisait de l'enfant sa principale préoccupation et l'objet de tous ses efforts. Ces derniers le sentaient bien, et il fallait entendre toute la reconnaissance qui les habitait quand ils disaient : « Papa Freinet… »

Yvon Côté

Vivre la différenciation au quotidien

par Camille Deslauriers

Début de juin 2004, mardi avant-midi, la période de lecture commence en douceur, comme tous les matins de la semaine. Dans la classe de Lucie Sarrasin, enseignante d'immersion française à l'école primaire Edinburgh, à Montréal, ce moment de travail silencieux est sacré. Qu'ils soient au premier ou au deuxième cycle – car Lucie, pour l'année 2003-2004, a une classe multiprogramme (deuxième et troisième année) –, les élèves choisissent un défi personnel. Pendant que Richard[1] lit *Les pantoufles de grand-papa*, dans le but de partager ce qu'il a appris avec un camarade dans quelques minutes, William se dirige vers le centre d'écoute. Bientôt, il enfilera les écouteurs et se concentrera sur *J'ai un petit dinosaure*, une des chansonnettes de son livre-disque préféré, *100 comptines*. Son défi aujourd'hui consiste à apprendre quatre mots nouveaux. Quand il aura terminé, il pourra reproduire le dessin du dinosaure jaune, orange et vert qui « s'appelle Philidor » et que l'on promène « au bout d'une laisse en or » (Major 1999 : 59). Meghan, quant à elle, préférera plutôt écrire librement dans son journal personnel, que Lucie apprécie particulièrement lire, car il lui permet d'apprendre à mieux connaître ses élèves. Pour sa part, Joey aura enfin la satisfaction de terminer les pages qu'il lui reste à lire dans son volumineux Tolkien, *La communauté de l'anneau*. Ensuite, s'il en a le temps, il inventera une nouvelle fin au roman puis, lors de l'échange, il écoutera et lira le résumé de Richard. Alors, plus de frontière d'âge : bien que Joey ne soit qu'en deuxième année, il est vraiment beaucoup plus avancé que son partenaire de troisième année, et cela le valorise de partager ses connaissances avec lui…

Et que fait Lucie, pendant cette demi-heure où tous avancent à leur rythme et s'entraident en parlant « volume deux, c'est-à-dire tout bas, comme sur le volume de la télécommande de la télévision, pour que tout le monde puisse s'entendre et se concentrer »? Elle rencontre individuellement quatre ou cinq élèves, en débutant par Sarah, à qui elle remettra un certificat de mérite pour avoir amélioré sa calligraphie et avoir réussi à former des lettres qui sont toutes de la même grosseur dans son petit texte intitulé : « J'aime les *sport* ». En répondant par écrit à l'élève : « Moi aussi, j'aime les *sports* » et en réécrivant correctement l'accord fautif, Lucie amènera Sarah à prendre conscience de son erreur, à l'aide des codes de correction et d'autocorrection que tous les élèves de l'école connaissent (le 5 pour une erreur de singulier ou de pluriel, le 6 pour une erreur de genre, etc.) et, au besoin, elle lui expliquera de nouveau la règle. Prochain défi de Sarah : laisser davantage d'espace entre les lettres, défi gentiment suggéré par Lucie dans un commentaire d'encouragement qu'elle rédige sur le vif, devant l'élève, pour modeler, en prenant soin d'insister autant sur la réussite de Sarah que sur les améliorations souhaitables, qui deviennent, dès lors, des défis potentiels. C'est cela, vivre la différenciation au quotidien : « C'est se permettre d'enseigner des notions à des élèves soit de façon individuelle, soit en petits groupes, pour répondre à des besoins immédiats ou à des besoins particuliers. C'est permettre à l'élève, aussi, de partir d'où il est. »

En effet, qu'arriverait-il si Joey devait se contenter de lire un livre imposé à toute la classe ou de noircir quelques pages d'un manuel qui lui ferait pratiquer des règles qu'il connaît sur le bout des doigts? Il s'ennuierait et risquerait de déranger les autres. Et si Richard, qui éprouve encore des difficultés de décodage, devait lire le même livre que Joey? Il se découragerait forcément. Alors, pendant que ses élèves font une leçon de français « sur mesure », chaque matin, Lucie en rencontre quelques-uns d'entre eux. À l'aide d'un outil de différenciation qui permet de cibler les besoins personnels de chacun – ce document maison facilitant la prise de notes a été créé en collaboration avec Pierrette Morissette, conseillère pédagogique officieusement à la retraite mais encore très engagée dans le milieu –, Lucie consigne en quelques mots les réussites, les défis à poursuivre et les notions révisées avec l'élève, puis elle prévoit un prochain « rendez-vous » sur le calendrier. En un peu plus d'une semaine, elle aura supervisé et encouragé tout son petit monde.

LUCIE SARRASIN

A-t-on le choix de différencier lorsqu'on enseigne à une classe multiprogramme? Non. Pourtant… l'année scolaire 2003-2004 est une exception. Depuis une vingtaine d'années, à cette même école, Lucie Sarrasin enseigne à des classes ordinaires, où tous les élèves sont théoriquement au même diapason et, depuis ses débuts, elle privilégie un enseignement non traditionnel :

> Je me souviens que, dès les premières années, je faisais des ateliers où les élèves étaient autonomes. Je créais ainsi des centres d'intérêt très organisés : dans l'un d'entre eux, par exemple, les élèves pouvaient construire un bricolage avec du recyclage; dans un autre, ils devaient lire une recette de cuisine et, une fois qu'ils l'avaient lue et comprise, ils pouvaient faire la minipizza; dans un autre, ils pouvaient réaliser une expérience scientifique très simple ou s'adonner à des exercices de manipulation avec des blocs, pour apprendre les dizaines et les centaines, en mathématiques… Déjà, on était dans la différenciation.
>
> Car, dans les faits, explique Lucie Sarrasin, il n'existe pas de classe homogène.

Comment Lucie en est-elle arrivée à opter pour la pratique de la différenciation? Plusieurs expériences ont été déterminantes. D'abord, à sa sortie de l'Université McGill, elle est allée ouvrir une maternelle sur la Côte-Nord, dans le petit village de Middle Bay. Durant la journée, elle devait enseigner le français à 33 élèves anglophones, de la maternelle à la septième année. Ensuite, dès sa première année d'enseignement au Québec, elle se questionnait sur la pertinence des méthodes proposées à l'époque, dont les histoires étaient inspirées de matériel européen qui n'était pas adapté à la réalité des élèves d'ici, elle se rappelle, entre autres, une page de lecture sur les genêts, mot qui ne correspondait à rien dans l'imaginaire des jeunes Québécois. C'était la même problématique dans tous les domaines : certains élèves étaient très rapides et finissaient leur page d'exercices en trois minutes, pendant que d'autres peinaient sur un seul problème une demi-heure durant. « Déjà, souligne-t-elle, je m'apercevais que ça ne fonctionnait pas! Chaque enfant a ses forces et pour qu'il croie en lui-même, l'important est de croire en l'enfant et de lui signaler *aussi* ses forces, pas

Photo: Denis Garon

seulement ses défis. Si tu soulignes les forces *et* les défis, l'élève sait que tu es juste… »

Ainsi, Lucie soutient que les élèves eux-mêmes lui ont donné la conviction qu'ils étaient uniques et qu'ils n'apprenaient pas tous au même rythme. Puis elle l'avoue : elle n'a jamais été une fille « à méthodes », elle n'a jamais aimé la routine et elle a toujours voulu vivre des expériences nouvelles en matière d'éducation et satisfaire sa curiosité. Elle s'est donc mise à chercher comment susciter davantage la motivation des élèves et comment répondre à leurs vrais besoins. L'idée d'utiliser les centres d'intérêt lui paraissait appropriée. À l'époque, aidée de quelques collègues, elle avait construit de grands panneaux de bois et de liège qui servaient à la fois de babillards et de divisions et qui partageaient la classe en plusieurs mini-ateliers. Enfin, confie-t-elle encore, le fait d'être une jumelle identique l'a peut-être amenée à réfléchir très tôt sur la question de la « différence ». Toute petite, elle voulait à tout prix se distinguer de sa sœur Louise – qu'elle adore, par ailleurs –, car à l'école, pour les autres, Louise et elle étaient perçues comme une entité inséparable : les jumelles ou les petites Sarrasin.

Les conditions à mettre en place

Pour commencer, l'environnement physique de la classe doit être adapté à la pratique de la différenciation. Dans la classe de Lucie, pas de rangées de pupitres sagement alignés les uns derrière les autres. Les pupitres des élèves sont réunis quatre par quatre pour favoriser l'interaction et l'entraide. Les élèves se déplacent d'un centre d'intérêt à l'autre, ce qui répond d'ailleurs à un besoin de leur âge, soit de bouger, et ils travaillent souvent en équipe. Toutefois, dans la salle de classe actuelle, les divisions permanentes de jadis n'existent plus. Des bibliothèques et des armoires se métamorphosent en cloisons : un coin pour les ordinateurs, un coin consacré au projet collectif en cours, un coin lecture-écriture, un coin mathématiques, un coin jeux, un centre d'écoute, un coin arts et science et… un bureau isolé, dans le corridor, juste à côté de la porte. Étonnamment, il ne s'agit pas du pupitre où l'on envoie les élèves turbulents pour réfléchir en guise de punition! Au contraire. S'y trouver constitue un privilège. D'ailleurs, une pancarte colorée surplombe cette petite zone de tranquillité : « Chut! Je travaille. » Quand ils en ont envie, les élèves plus solitaires profitent de ce privilège. Et au centre de la classe, Lucie prévoit un vaste espace libre pour réunir ses élèves autour d'elle comme autant de poussins, lors d'une explication ou d'une démonstration, en grand groupe ou en sous-groupe. C'est là, par exemple, qu'elle écrit devant les élèves son propre journal personnel sur d'immenses cartons, afin de leur fournir un prototype très concret, en glissant volontairement quelques fautes, pour que toute la classe pratique les codes de correction et pour que chacun comprenne que l'on apprend en faisant d'abord des erreurs…

Et la discipline? Qu'arrive-t-il dans certains centres d'intérêt, quand Lucie a le dos tourné? Dès le début de l'année scolaire, il importe d'instaurer des règles de vie. Coopération, autonomie, respect des autres; travail d'équipe réglé par l'habitude de parler « volume deux » et par le rituel de la « bille » (il y a un responsable de la bille, et l'on doit attendre d'avoir la bille en main avant de prendre la parole); réflexe de se donner des défis réalistes pour la journée (à l'oral ou à l'écrit); autoévaluation et coévaluation : toutes ces compétences se développent au fil des jours. Quand quelque chose ne va pas, par exemple si le ton monte à « volume cinq », toute la classe fait une pause parce qu'une mise au point s'impose. On discute alors des causes du problème, on examine les stratégies utilisées et on répertorie les stratégies plus efficaces : « Il s'agit, avant tout, d'établir un partenariat avec les élèves et de faire en sorte de ne plus être le seul modèle et le seul responsable. » Chaque élève devient donc un guide pour les autres, un coobservateur, un coévaluateur…

Aux yeux de Lucie, le moyen privilégié pour mettre la différenciation en pratique s'avère la pédagogie du projet collectif. En 2000, elle a participé à la rédaction d'un ouvrage sur le sujet avec des collègues (*Vivre la pédagogie du projet collectif*, Éditions Chenelière/McGraw-Hill). Durant l'année, ses élèves choisissent des projets, après en être arrivés à un consensus. Une année, ils avaient formulé le souhait de faire davantage d'arts visuels :

> J'avais dit aux enfants : « D'accord, c'est un beau projet. Qu'est-ce qu'on va faire pour y arriver? C'est quoi, pour vous, faire de l'art? » Certains avaient répondu : « Ça serait faire des marionnettes. » D'autres : « Ça serait sculpter un objet en bois. » D'autres : « Faire de l'aquarelle… » Et je leur avais dit : « Moi, je n'ai pas toutes ces compétences-là, ça va nous prendre des invités pour nous aider. » Et on a bâti le projet.

Les élèves ont alors recruté des parents, des tantes, des oncles, des connaissances disponibles et ils ont pu vivre divers ateliers d'arts, grâce aux personnes qui étaient devenues des partenaires. Les élèves ont écrit les lettres d'invitation, réservé les locaux, prévu le matériel nécessaire, déterminé les dates des ateliers, filmé l'expérience et, au cours du projet, ils ont pu étudier comment cela se passait, ce qui allait bien et ce qui allait moins bien : « Parce que le but n'est pas seulement de faire de l'art : c'est de développer toutes sortes de compétences. C'est le processus qui importe. Le travail d'équipe, la réflexion, la cogestion, la coévaluation, la communication… » Une autre année, les élèves avaient décidé de réaliser une émission de télévision. Une équipe s'occupait de la chronique sportive; une autre, de la chronique culinaire; une autre encore, de la météo... Chaque groupe avait une tâche précise, un défi commun et comportait des responsables : secrétaire, comédiens, responsable de la bille, responsable de l'information trouvée sur le sujet, responsable du matériel, gardien du français, etc.; chaque partenaire avait des tâches et des défis personnels liés au projet. Alors, pendant que Lucie s'occupait du tournage et qu'elle filmait une équipe, les autres travaillaient en silence.

L'avantage d'un tel fonctionnement est que l'on peut créer des activités connexes qui font avancer le projet tout en rejoignant les compétences visées dans tous les domaines d'apprentissage. On peut créer un atelier de français sur le vocabulaire de la météo, un atelier de mathématiques sur la notion de mesure (mesure du temps pour les séquences, du poids et du volume

des ingrédients pour faire un gâteau), suggérer des lectures où chacun choisit un livre dans une banque de volumes liés au projet, etc. :

> Dans la différenciation, ce qui est important, aussi, c'est de développer la fierté des élèves. Ce n'est pas parce qu'un élève de deuxième année est plus faible en lecture qu'il doit se contenter de lire seulement des petits livres de première année. Je me souviens d'une fillette qui avait des problèmes d'audition centrale. Cette année-là, on faisait un projet sur les animaux en voie de disparition. Elle ne pouvait presque pas lire et elle avait choisi un livre sur le koala. Alors j'avais utilisé ce gros livre Larousse sur la vie animale, au départ beaucoup trop difficile pour elle, pour l'amener progressivement à reconnaître les consonnes. Elle était fière d'ouvrir son gros volume devant ses camarades et, l'année suivante, en venant visiter ma classe et en revoyant le livre, elle s'est exclamée : « C'est dans ce livre-là que j'ai appris à lire! » Il s'agit en fait de trouver des défis à la mesure des élèves dans les bouquins qui les intéressent. C'est beaucoup plus motivant que de lire un livre de base imposé à tous. Dans la pédagogie du projet collectif, tout est occasion de lire, d'écrire, d'apprendre, de communiquer. Et pour l'enseignant, c'est tellement stimulant. Comme les élèves ont toujours des centres d'intérêt variés, chaque année apporte son lot de découvertes et réserve des défis et des succès, comme le sourire de cette petite fille qui avait réussi à surmonter ses difficultés!

L'évaluation

Bien entendu, fonctionner d'une façon non traditionnelle implique d'évaluer en s'éloignant du modèle classique. Quand vient la remise des bulletins, à l'instar de ses collègues, Lucie rencontre les parents. Cependant, elle le fait en présence de leur enfant. Tout au long de l'étape, aidé de l'enseignante, chacun des élèves bâtit un portfolio qu'il présente lui-même à ses parents lors de l'entrevue. Dans un tiroir en carton brillent des preuves du fruit de ses labeurs, comme autant de trésors. Par exemple, il peut avoir choisi de montrer : une photocopie, datée, d'une page du journal de lecture, qui comporte ses propres commentaires ainsi que ceux de l'enseignante ou des autres élèves; des photocopies, datées, de pages de livres qu'il a lus et comportant ses succès et ses défis. On peut aussi y trouver un masque, un dessin, un collage, des problèmes de mathématiques qu'il a résolus ou qu'il a composés avec un ami, des modèles d'écriture et une petite rédaction comportant des preuves d'autocorrection, un certificat de mérite, etc. : « En procédant de cette façon, on évalue le processus global. Il n'y a pas un élève qui ne progresse pas puisque chacun part d'où il est. Quand un élève a eu le bonheur de se sentir valorisé et qu'il a la chance d'évoluer, ça transparaît dans ses efforts. » Ainsi, au lieu de noter l'élève à la suite d'épreuves, de tests et de travaux, Lucie préfère montrer aux parents, concrètement, ce que leur enfant en particulier a appris durant l'étape.

Bien sûr, quand on va à contre-courant, on se heurte parfois à certaines réticences. La plupart des parents ont reçu une éducation plus « classique » et quelques-uns d'entre eux comprennent mal qu'on ne leur présente pas de résultat final ni de moyenne de classe. C'est pourquoi Lucie privilégie l'envoi régulier de lettres d'information qui décrivent et expliquent les activités vécues en classe, conformément au Programme de formation de l'école québécoise. De plus, elle parle constamment de compétences et de stratégies à ses élèves. Dans les groupes de Lucie Sarrasin, le programme de formation du ministère de l'Éducation n'est pas un secret, loin de là. Le portfolio comprend même des reproductions de pages du programme en question, où l'élève a copié la compétence précise sur laquelle il a travaillé et où il a inscrit ses défis et ses succès personnels : « Car qui va mieux parler du programme à leurs parents que les enfants? Pour que les parents comprennent et acceptent la réforme, il faut que les élèves soient nos ambassadeurs. »

Heureusement, être à contre-courant ne comporte pas que des écueils. Certains soirs de fin d'étape, les rencontres parentales se muent en de véritables cadeaux. La preuve : cette mère d'un garçon de cinquième année qui s'était mise à pleurer parce que c'était la première fois que son fils avait une évaluation aussi positive depuis son entrée à l'école. Et cette autre mère d'un enfant de la maternelle qui rapporte qu'elle était à l'église avec son fils un dimanche et que, lorsqu'elle lui a demandé de se tranquilliser, celui-ci lui a répondu : « Écoute, maman, c'est mon défi, je travaille là-dessus! »

Il y a des enseignants qui nous marquent pour la vie. Et des enseignants que l'on aurait tellement voulu avoir. Lucie Sarrasin en fait partie. On l'écoute parler de ses classes et on rêve d'avoir encore 8 ans, pour pouvoir retourner à l'école dans cette classe où tout semble possible, où les pupitres ont presque le droit de *redevenir arbres* et où les bulletins ressemblent aux inventaires merveilleux des poèmes de Prévert.

M^me^ Camille Deslauriers est rédactrice-pigiste.

1. Les prénoms des élèves sont fictifs.

La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage

par Nicole Tardif

Un contexte d'apprentissage stimulant, des compétences professionnelles affirmées et une pratique d'évaluation en cours d'apprentissage dans le contexte d'une pédagogie différenciée, tels sont les points d'ancrage de l'article de M^me^ Camille Deslauriers, publié dans le présent dossier, p. 19-21.

Une solide pratique d'apprentissage et d'enseignement soutenant la progression de chaque élève

Pour que chaque élève progresse vers les compétences visées, il est nécessaire de le placer dans une situation d'apprentissage optimale, une situation d'apprentissage qui a du sens, le motive et le mobilise dans sa zone de développement. Qui pourrait s'opposer à ce magnifique projet? Le défi est qu'il y a beaucoup d'élèves dans une classe : une situation standard ne peut donc être optimale que de manière exceptionnelle pour tous les élèves, parce que tous n'ont pas le même niveau de développement, les mêmes acquis préalables, le même rapport au savoir, les mêmes centres d'intérêt, les mêmes moyens et les mêmes façons d'apprendre. Différencier, c'est délaisser la pédagogie magistrale, soit une présentation, une lecture, des explications et des exercices identiques pour tous, mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent

chaque élève dans une situation optimale. Savoir concevoir, savoir planifier et savoir faire évoluer de tels dispositifs correspondent à une compétence exercée par les enseignantes et enseignants qui pensent que l'échec scolaire n'est pas une fatalité, que chaque élève peut apprendre si on le place dans des situations à sa mesure.

Aux yeux d'autres enseignantes et enseignants, cela paraît une utopie. Assurément, toutes et tous sont capables de différencier leur pédagogie, par moments, dans telle ou telle discipline, en y mettant un peu d'énergie et d'imagination. L'idéal, lorsqu'on a plus de vingt élèves, serait d'offrir à chacun ce que Claparède appelait, au début du siècle, une éducation sur mesure. C'est ce qui semble hors de portée de nos jours.

Le problème est en effet insoluble aussi longtemps que l'on imagine que, pour créer une situation d'apprentissage optimale pour chaque élève, il faut le prendre en charge personnellement. Ce n'est ni possible ni souhaitable. La solution n'est donc pas de transformer la classe en une série de relations duales.

Devant huit élèves, trois ou même un seul, une enseignante ou un enseignant ne sait pas nécessairement placer chacun dans une situation d'apprentissage optimale. Il ne suffit pas de se rendre entièrement disponible pour un élève : il faut encore comprendre pourquoi il a des difficultés d'apprentissage et savoir comment les surmonter. Les enseignantes et les enseignants qui ont exercé du soutien pédagogique savent à quel point on peut se trouver sans ressources dans une situation de tutorat, alors qu'elle est apparemment idéale.

Par ailleurs, certains apprentissages ne peuvent se faire qu'à la faveur d'interactions sociales, soit parce qu'on vise le développement de compétences de communication, soit parce que l'interaction est indispensable pour provoquer des apprentissages qui passent par un

Photo : Denis Garon

conflit cognitif ou une forme de coopération. Pour trouver un moyen terme entre un enseignement magistral inefficace et un enseignement individualisé impraticable, il faut donc, à la fois, organiser le travail autrement en classe, durant l'année scolaire, et, graduellement, défaire la structuration en classes et en années, décloisonner, créer de nouveaux espaces-temps de formation, intervenir sur les regroupements, les tâches, les dispositifs didactiques, les interactions, les régulations, l'entraide par les pairs, les technologies de l'information et de la communication (Perrenoud 1996, 1997). À noter que cette compétence ne renvoie pas à un dispositif unique, encore moins à des méthodes précises ou à des outils particuliers. Elle consiste plutôt à utiliser toutes les ressources à sa disposition, à solliciter tous les paramètres pour « organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud 1996a : 29).

Les pratiques décrites dans l'article de M^me^ Camille Deslauriers prennent appui sur les postulats de Burns (R.W. Burns, 1972), dont voici les grandes lignes :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Les compétences sollicitées dans l'application de la pédagogie différenciée

Gérer l'hétérogénéité au sein de la classe

Sur le plan administratif, le système scolaire regroupe la plupart du temps des élèves du même âge. Dans l'optique de la réforme, cela n'est pas suffisant en raison des disparités de développement et de socialisation à âge égal. S'ensuit-il que les élèves inscrits dans la même classe sont également préparés à suivre un enseignement indifférencié? Non. Ils le sont d'autant moins que le système éducatif ne fait plus redoubler un élève. Compte tenu de l'efficacité très limitée de cette mesure, dont on prend conscience progressivement grâce à de nombreux travaux critiques (Allal et Schubauer-Leoni 1992; Crahay 1996; Hutmacher 1993; Paul 1996; Perrenoud 1996b), il est douteux que le redoublement contribue fortement à l'homogénéité des classes. Même au secondaire, l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise autorise de moins en moins à créer des filières très sélectives. Lorsqu'elles existent, elles laissent d'ailleurs entière la question de l'hétérogénéité des classes qui n'en font pas partie. Une enseignante ou un enseignant d'expérience sait aujourd'hui que l'homogénéité totale est inaccessible, parce que, même dans le groupe le plus sélectionné, elle se recrée, sans doute de façon moins spectaculaire, dès le début de l'année et au fil même de la progression dans le programme.

Lorsqu'on perd l'illusion de pouvoir sauvegarder une pédagogie magistrale en constituant des classes homogènes, lorsqu'on s'attaque sérieusement aux différences, la première tentation demeure, à savoir de répartir les élèves en groupes de niveau homogène ou de regrouper des élèves en difficulté pour leur offrir des moments de soutien, en espérant de la sorte recréer des groupes auxquels on offre le même traitement. Devant la différence, classer et orienter les semblables vers des traitements uniformes reste un modèle de pensée très vivace. Cette façon de faire a de fortes limites pratiques, mais surtout elle postule que l'on peut, avant d'engager les élèves dans un travail d'une certaine durée, savoir ce qui leur convient. Meirieu (1989c, 1990, 1995, 1996a) a plaidé avec force pour une pédagogie différenciée qui cesserait de vouloir recomposer des groupes préparés à suivre un traitement standardisé. Il propose d'affronter l'hétérogénéité au sein d'un groupe de travail, telle qu'elle se manifeste devant une tâche et en particulier devant une situation-problème. Cela amène, sans renoncer à toute régulation rétroactive (remédiation, soutien) ou proactive (orientation vers des tâches et des groupes différents), à donner priorité aux régulations *interactives* en situation, les élèves restant ensemble (Allal 1988). Cela ne veut pas dire qu'il faut renoncer à tout recours ponctuel à des groupes de niveaux, encore moins qu'il est indispensable de travailler dans une composition stable. Meirieu (1989) a montré la pertinence de travailler par moments en groupes de besoins, à d'autres moments, en groupes de projet. D'où l'importance, dans une pédagogie différenciée, de mettre en place de multiples dispositifs et d'éviter de tout baser sur l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant. Le travail par plan de semaine, par tableau de programmation ou par système de tâches autocorrectives et le recours à des logiciels interactifs sont des ressources. Organiser l'espace en ateliers entre lesquels circulent les élèves est une autre façon de faire face aux différences. Retenons qu'il

n'y a pas de solution magique. La différenciation exige des méthodes complémentaires, donc une forme d'inventivité didactique et organisationnelle.

Si tout cela était simple, on proposerait des pédagogies différenciées livrées clés en main et on donnerait des formations présentant exactement les compétences voulues. En réalité, le chantier est ouvert, aucun dispositif n'étant à la hauteur du problème. Les compétences attendues des enseignantes et des enseignants les conduiront davantage à contribuer au développement et à l'innovation pédagogique qu'à mettre en œuvre des modèles éprouvés.

Ouvrir la gestion de classe à un espace plus vaste

Une chose paraît sûre : entre les quatre murs de leur classe et durant les dix mois d'une année scolaire, peu d'enseignantes ou d'enseignants sont capables de faire des miracles. Certes, il n'est pas impossible de trouver, ici ou là, un nouveau Freinet qui, à lui seul, invente une pédagogie différenciée, active et coopérative, faite sur mesure pour ses élèves. Cela suppose cependant une créativité, une énergie et une persévérance hors du commun.

Il semble plus raisonnable d'inviter les enseignantes et les enseignants à mettre leurs forces en commun pour organiser la différenciation à l'échelle de plusieurs classes et, si possible, à l'échelle d'un cycle et pour l'intercycle. À noter que l'organisation officielle de l'école en cycles d'apprentissage facilite désormais cette coopération.

On insistera ici sur une compétence de gestion, mais à une échelle plus vaste que la classe : penser, organiser, faire vivre des espaces de formation regroupant des dizaines d'élèves, durant deux années, pose des problèmes d'organisation et de coordination. Dans les systèmes traditionnels, ces aspects sont réglés par la structuration de cursus en années et la formation de classes stables à chaque rentrée. **Dans une pédagogie différenciée et une organisation par cycles d'apprentissage, ces problèmes sont du ressort des enseignantes et des enseignants, qui ne peuvent les résoudre qu'en équipe et de façon interne.**

Si l'on travaille dans de tels espaces-temps de formation, c'est pour avoir plus de temps devant soi, de ressources et de forces, d'imagination, de continuité et de compétences pour construire des dispositifs didactiques efficaces et donc prévenir l'échec scolaire. Les équipes pédagogiques qui se lancent dans une gestion à cette échelle apprennent à résoudre des problèmes d'organisation, à favoriser la concertation et la coopération, à reconstruire des méthodes, à retrouver des points de repère, à contrôler les effets des décisions, à savoir où sont tous les élèves, ce qu'ils font, avec qui ils travaillent, où ils en sont, de quoi ils ont besoin et vers quelles tâches ou quels groupes il conviendra de les orienter demain ou la semaine prochaine.

Pratiquer un soutien intégré

Par ailleurs, certains élèves éprouvent des difficultés qui dépassent les possibilités ordinaires de différenciation et exigent des mesures exceptionnelles. L'idéal serait, dans une organisation d'équipe, de trouver les personnes-ressources pour prendre en charge ces élèves, au besoin avec des appuis externes, mais sans les exclure. Les mesures d'intégration d'élèves handicapés dans des classes ordinaires ont ouvert une voie, comme les pratiques de soutien psychopédagogique intégrées à la salle de classe. En effet, la personne-ressource et l'enseignant ou l'enseignante y travaillent ensemble, l'un ou l'autre prenant plus particulièrement en charge les élèves en grande difficulté. Du point de vue des compétences en jeu, on saisit qu'une partie des enseignantes et des enseignants devront, à moyen terme, s'approprier les savoirs et savoir-faire des enseignants spécialisés ou des enseignants de soutien, même si tous n'exercent pas cette fonction

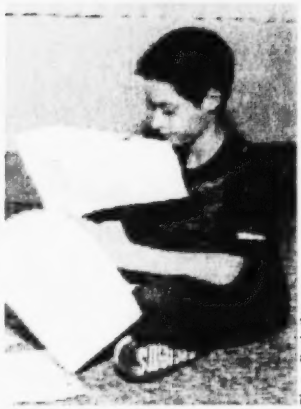


Photo : Denis Garon

en permanence. Cela suppose des compétences plus pointues en didactique et en évaluation, mais aussi des capacités relationnelles permettant de faire face à des résistances ou à des peurs.

En analysant la culture professionnelle des enseignantes et des enseignants de soutien expérimentés, leurs compétences, leurs représentations, leurs attitudes, leurs savoirs et savoir-faire, Philippe Perrenoud (1991) propose la liste suivante, qui reste d'actualité :

1. Savoir observer un élève en situation, avec ou sans instruments;
2. Maîtriser une démarche clinique (observer, agir, corriger, etc.), savoir tirer un parti positif des essais et erreurs, être formé à une pratique systématique;
3. Savoir construire des situations didactiques sur mesure à partir de l'élève plus que du programme;
4. Savoir négocier et expliciter un contrat didactique personnalisé;
5. Pratiquer une approche systémique; avoir l'expérience de la communication, du conflit, du paradoxe, du rejet, du non-dit;
6. Être familiarisé avec une approche de la personne, de la communication, de l'observation, de l'intervention, de la régulation;
7. Avoir une maîtrise théorique et pratique des aspects affectifs et relationnels de l'apprentissage;
8. Savoir qu'il faut souvent sortir du registre proprement pédagogique pour comprendre et intervenir efficacement;
9. Savoir tenir compte des rythmes des élèves plus que de la planification explicite;
10. Être convaincu que les élèves sont tous différents et que ce qui convient pour l'un ne fonctionnera pas nécessairement pour l'autre;
11. Avoir une réflexion spécifique sur l'échec scolaire, les différences personnelles et culturelles;
12. Disposer de bases théoriques en psychologie du développement et de l'apprentissage;
13. Participer à une culture (travail d'équipe, formation continue, animation, autonomie) qui va dans le sens d'une forte professionnalisation, d'une maîtrise du changement;
14. Avoir l'habitude de prendre en considération les dynamiques et les résistances familiales et de traiter avec les parents comme des personnes complexes plutôt que comme les responsables d'un élève.

Dans l'article « Vivre la différenciation au quotidien », trois principes liés à l'apprentissage et à l'évaluation dans la pédagogie différenciée ressortent clairement. Nous les abordons ci-dessous.

L'évaluation et l'apprentissage sont inséparables

L'évaluation est continue et diagnostique. Elle a pour objet d'informer l'enseignante ou l'enseignant sur le degré de maîtrise des élèves par rapport aux compétences visées, leurs centres d'intérêt et leur profil d'apprentissage. Il est donc naturel de ne pas voir l'évaluation comme une opération qui vient à la fin d'une unité, d'un chapitre. L'évaluation est plutôt considérée par l'enseignante ou l'enseignant comme un moyen de comprendre aujourd'hui ce qu'il lui faut modifier ou adapter en tenant compte des situations d'apprentissage du lendemain. L'information obtenue vient à la fois du travail observé dans de petits groupes ou chez quelques élèves, des échanges avec l'ensemble de la classe, des journaux de bord des élèves ou de leur portfolio, des inventaires d'habiletés, du travail personnel à la maison, de l'opinion

d'un élève ou des sondages d'opinion. Cette évaluation a toujours pour objet le soutien de l'élève plutôt que le pointage de ses erreurs.

L'enseignante ou l'enseignant modifie les contenus, les processus, les productions

Les contenus sont ce que l'enseignante ou l'enseignant veut que les élèves apprennent, c'est son intention. Ce sont aussi les compétences et les stratégies avec lesquelles l'élève s'approprie l'apprentissage.

Les processus décrivent les activités d'apprentissage propres à assurer l'utilisation des habiletés significatives pour l'assimilation d'apprentissages essentiels et le développement des compétences.

Les productions sont le moyen avec lequel l'élève démontre ce qu'il a appris.

L'enseignant ou l'enseignante adopte les contenus ou les processus ou encore les productions en corrélation avec le degré de maîtrise ou les centres d'intérêt ou bien les profils d'apprentissage de chaque élève, et ce, à n'importe quel point de son enseignement.

Dans la classe différenciée, les connaissances et les habiletés essentielles constituent un but pour tous les élèves. L'enseignante ou l'enseignant essaie constamment de comprendre ce dont chaque élève a besoin pour apprendre mieux et de façon plus efficace et tente de proposer diverses méthodes pour y parvenir.

L'enseignante ou l'enseignant et les élèves sont des collaborateurs dans l'apprentissage et dans l'évaluation

L'enseignante ou l'enseignant est l'architecte de l'apprentissage. Cependant, les élèves doivent l'assister dans la construction de cet apprentissage. Son travail d'architecture consiste à :

- savoir quels sont les savoirs essentiels à développer;
- diagnostiquer les besoins de chacun et sa progression;
- donner la bonne orientation par des adaptations ou des modifications à la planification des apprentissages;
- varier les approches pédagogiques dans une diversité de voies;
- assurer un fonctionnement harmonieux de la classe;
- utiliser le temps de façon astucieuse.

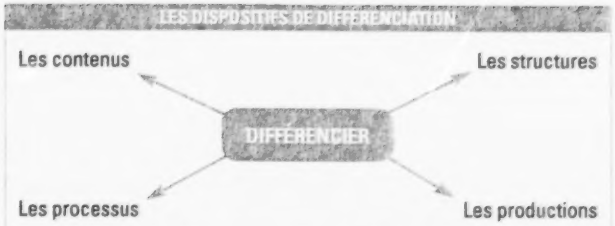
Les élèves assistent l'enseignante ou l'enseignant dans ce travail de construction des savoirs :

- en l'aidant dans sa tâche de diagnostic en fournissant l'information appropriée sur l'état de leurs apprentissages;
- en élaborant les règles de la classe;
- en participant à la gestion de la classe;
- en apprenant à utiliser le temps comme une ressource de valeur;
- en informant l'enseignante ou l'enseignant quand les activités sont trop difficiles ou trop faciles, quand l'apprentissage est intéressant ou qu'il ne l'est pas, quand ils ont besoin d'aide ou bien quand ils préfèrent travailler seuls.

Tous ensemble, enseignante ou enseignant et élèves, ils planifient les tâches, définissent les buts, gèrent les progressions, analysent les succès et les échecs, cherchent à multiplier les réussites et apprennent de leurs erreurs. De son côté, l'enseignante ou l'enseignant coordonne le temps, l'espace et le matériel, sans oublier les activités. Son efficience accroît chez les élèves le désir de devenir plus habiles à s'aider les uns les autres et d'atteindre, d'eux-mêmes, les buts définis pour le groupe et pour chacun d'eux.

En fait, la pratique de la pédagogie différenciée sert à contrer principalement les deux réactions suivantes, présentes à l'heure actuelle tant au primaire qu'au secondaire :

- Nous ne pouvons apprendre une notion qui nous est inaccessible parce que nous ne la comprenons pas;



« C'est ainsi que les élèves peuvent être répartis dans des structures différentes, travaillant selon des processus différents à élaborer des productions diffférentes en regard de contenus différents également. » (Przesmycki 1991)

- Nous ne pouvons apprendre quand nous sommes démotivés par des cours qui sont trop difficiles ou trop faibles.

Il est alors possible de les remplacer par les suivantes :

- Nous apprenons avec plus d'enthousiasme les éléments qui sont liés à nos centres d'intérêt;
- Nous apprenons de façon plus efficiente si nous avons déjà une certaine expérience;
- Nous apprenons beaucoup mieux si nous acquérons des connaissances et si nous pouvons en exprimer notre compréhension selon nos propres modes d'apprentissage.

Conclusion

Deux grands principes sont ainsi à retenir pour une pratique efficace de la différenciation.

Pratiquer une évaluation au service de l'élève

L'enseignante ou l'enseignant doit modifier, si ce n'est déjà fait, sa conception de l'évaluation. L'évaluation formative est avant tout au service de l'élève pour lui permettre de prendre conscience de sa propre façon d'apprendre, de ses progrès et de ses difficultés. Grâce à elle, l'élève peut réguler ses apprentissages. L'enseignante ou l'enseignant, pour sa part, s'en sert pour vérifier l'état du développement des compétences de chacun de ses élèves et apporte ensuite les adaptations nécessaires en vue de faire progresser l'ensemble de son groupe. La régulation n'est donc pas dissociée de la différenciation. Au contraire, pour différencier, l'enseignante ou l'enseignant doit réguler ses interventions. Et pour réguler, il lui faut apprendre à observer et à questionner.

Parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps

Le cadre de référence en matière d'évaluation du ministère de l'Éducation du Québec accorde deux fonctions à l'évaluation, soit celle de l'aide à l'apprentissage et celle de la reconnaissance des compétences. La première, qui est en vigueur actuellement, est donc au service de l'élève et elle est axée sur sa progression.

L'organisation en cycles d'apprentissage permet aussi aux enseignantes et aux enseignants de faire participer davantage leurs élèves à la démarche évaluative, car le temps le permet alors. Finalement, pourquoi ne pas différencier les modes d'évaluation? Pour certains, ce sera un article pour le journal de l'école; pour d'autres, une présentation théâtrale; et pour ceux qui sont plus manuels, une maquette.

Qui a dit qu'il n'existait qu'une façon de présenter ce que l'élève a appris?

Et pourquoi ne pas discuter avec les élèves des différents moyens d'évaluer la construction de leurs nouveaux savoirs?

M^me^ Nicole Tardif est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

Vous trouverez la liste complète des références bibliographiques dans le dossier Internet.

Des auteurs qui nous ont influencées...

Comprendre l'acte d'apprendre afin de mieux intervenir auprès de l'élève qui apprend demeure pour nous une préoccupation constante. Les différents chercheurs et pédagogues qui ont jalonné notre parcours pédagogique nous ont permis d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles, que nous pouvons transférer maintenant dans notre accompagnement auprès d'enseignants qui cheminent dans le renouvellement de leur pratique.

En compagnie de Pierre Angers, nous avons cherché à comprendre ce qui se passe en nous lorsque nous apprenons. Notre démarche intellectuelle est fondée sur son étude intitulée *Le schème des opérations de la conscience intentionnelle*, qui explique les opérations issues de l'expérience, de la compréhension, du jugement et de la décision. Cette compréhension de l'acte d'apprendre a influencé grandement notre façon d'enseigner et nous a permis d'élaborer une pédagogie centrée sur le processus d'apprentissage de l'élève en interaction avec les autres élèves et l'environnement que nous nommons l'« apprentissage par projets ». C'est aussi Pierre Angers qui nous a guidées dans le développement du questionnement pédagogique afin de faire en sorte que l'élève s'interroge sur sa manière de faire et de comprendre. Par la suite, notre réflexion continue nous a permis d'assurer la médiation dans le développement optimal de l'élève en cours d'apprentissage.

Il y a eu aussi des chercheurs tels que Philippe Meirieu et Britt-Mari Barth qui nous ont démontré l'importance de faire participer pleinement l'élève à la construction de ses savoirs. Nous avons cherché comment intervenir d'une façon attentive et respectueuse du rythme et du style d'apprentissage de chaque élève. Pour nous, il est important que l'enseignant tienne compte de ce que l'élève sait et comprend pour l'aider à accéder à un savoir et à une compréhension véritable.

Ces chercheurs et pédagogues ont alimenté largement cette passion qui nous anime de continuer d'apprendre et de faire apprendre de façon authentique.

Lucie Arpin et Louise Capra

Références bibliographiques

ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD. *Le développement de la personne*, Montréal, Bellarmin, 1986. (Collection L'activité éducative–Une théorie, une pratique)

BARTH, Britt-Mari. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993.

MEIRIEU, Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, E.S.F., 1995. (Collection Pédagogies)

La collection VIE PÉDAGOGIQUE

POUR DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES REVITALISÉES

Collectif, sous la direction de Luce Brossard, collection Vie pédagogique, Éditions MultiMondes, 1999, 188 pages, 14 x 21 cm, reliure souple, 2-921146-88-6, **19,95 $**

Des textes d'une vingtaine de pédagogues sur des sujets tels que : mettre à jour ses savoirs, favoriser le transfert des connaissances, augmenter la contribution des élèves, dynamiser le milieu, introduire le changement, concrétiser le projet éducatif en classe...

DES PISTES PROMETTEUSES
Propos de leaders pédagogiques

Collectif, sous la direction de Luce Brossard et Arthur Marsolais, collection Vie pédagogique, Éditions MultiMondes, 1999, 186 pages, 14 x 21 cm, reliure souple, 2-921146-89-4, **19,95 $**

Des entrevues avec Philippe Meirieu, Roland Arpin, Catalina Ferrer, Philippe Perrenoud, Britt-Mari Barth, Jean-Pierre Astolfi, Stella Baruk, Yves Bertrand, Gilles Noiseux, Réginald Grégoire, Claude Lessard...

NON-VIOLENCE ET CITOYENNETÉ
Un « vivre-ensemble » qui s'apprend

Collectif, sous la direction de Luce Brossard, collection Vie pédagogique, Éditions MultiMondes, 2000, 216 pages, 14 x 21 cm, reliure souple, 2-89544-003-4, **19,95 $**

Des textes de Mireille Dufresne, Robert Dubois, Diane Savard, Colette Noël, Michel Desjardins, Robert Cadotte, Richard Riel, Robert Martineau, Christian Laville, Matilde Francœur, Daniel Latouche, Paul Francœur, Véronique Truchot, Luce Brossard, Marthe Van Neste, Arthur Marsolais, Philippe Perrenoud et Fernand Ouellet

MULTIMONDES
930, rue Pouliot, Sainte-Foy (Québec) G1V 3N9 CANADA
Tél. sans frais : 1 800 840-3029
Téléc. sans frais : 1 888 303-5931
Courriel : multimondes@multim.com
Site Internet : www.multim.com

En vente chez votre libraire

pédagogiques

C'est une indicible chance pour un pédagogue de vivre à une époque où apparaissent des outils d'apprentissage aussi révolutionnaires que les réseaux informatiques. C'est aussi un incroyable défi, parce que le fait de vivre « dans le changement » ne favorise certainement pas l'exercice du jugement ni le recul à prendre relativement à la nouveauté et au développement de concepts pour décrire et comprendre les phénomènes observés. Je pense que cet *enthousiasme* est une forme de myopie qui ne peut être corrigée qu'à la lecture des grands penseurs pédagogiques.

Pour ma part, je puise régulièrement dans l'œuvre de pédagogues qui ont su décrire des modes d'apprentissage *en réseau* parfois bien avant l'avènement d'Internet, ou sans faire appel précisément à celui-ci. Je pense particulièrement à Freire (le dialogue), Freinet (l'imprimerie scolaire), Vygotski (la zone proximale de développement), Wenger (les communautés de praticiens), Lave (la participation périphérique légitime), Authier et Lévy (les arbres de connaissances) ainsi qu'à Illich, qui est allé jusqu'à parler de *Learning Web*... en 1971! Comment ne pas remercier également ceux et celles qui ont mis ces auteurs sur ma route, en particulier Thérèse Laferrière, Fernand Gervais et Serge Desgagné, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, ainsi que Michel Aubé – le plus souvent par l'entremise de *Vie pédagogique* d'ailleurs!

Clément Laberge

La métacognition en chair et en âme

À l'école secondaire Les Compagnons-de-Cartier (Sainte-Foy), de la Commission scolaire des Découvreurs, une enseignante offre une vivante illustration de la théorie métacognitive qui lui tient lieu d'outil pédagogique essentiel. Compte rendu d'une entrevue.

par Paul Lamoureux

En ce 23 juin 2004, une salle de classe désertée de troisième secondaire, où Louise Ménard est tutrice, rayonne encore de la chaleur d'une trentaine d'élèves qui viennent de se disperser à la fin d'une année scolaire. Hier encore, quelques-uns d'entre eux y reprenaient une épreuve de français. La plupart étaient en mesure de décrire la démarche intellectuelle, méthodologique et sociale qui les avait conduits à combler leur lacune en la matière.

Cette manifestation d'une certaine habileté métacognitive ne relève pas de l'improvisation. Elle est plutôt le fruit d'une intention pédagogique soigneusement mise au point par l'enseignante et vigoureusement traduite dans la réalisation de projets selon la perspective socioconstructiviste et cognitiviste. Des pauses réflexives régulières émaillent la démarche des apprenants pour provoquer une prise de conscience « des adaptations cogitées pour mieux gérer et organiser leur processus sociocognitif ».

1. Une intention pédagogique explicite, cohérente et ouverte

Depuis le début de sa carrière dans l'enseignement, en 1972, Louise Ménard nourrit une sorte de fascination à l'égard des mécanismes cognitifs à l'œuvre dans l'acte d'apprentissage. Son attrait particulier pour les jeunes en difficulté l'a amenée à approfondir les conditions de développement de l'intelligence humaine. Elle s'est donc approprié tour à tour diverses approches et techniques relatives au domaine, notamment l'actualisation du potentiel intellectuel (Pierre Houdy), la gestion de classe participative (Jacqueline Caron), la gestion mentale (École de gestion mentale de Québec) et l'entretien d'explicitation de l'action (Pierre Vermersch).

Avec le temps, Louise semble avoir si bien réussi à maîtriser ses propres processus de pensée et ses propres démarches sur le plan mental que tout son comportement personnel et professionnel reflète un développement élevé de la métacognition. C'est tout naturellement qu'elle est maintenant en mesure de s'ouvrir à l'autre et de le guider dans la construction de ses savoirs et de ses compétences.

Il y a 17 ans, on a confié à Louise la mission d'accompagner de jeunes adultes en difficulté d'apprentissage et de comportement. Cette confrontation avec des personnes coincées dans une situation d'échec l'incita à emprunter des voies nouvelles : le travail en équipe et la conduite de projets ainsi que l'usage des technologies de l'information et de la communication, qui s'intégrèrent alors à son dispositif d'intervention pédagogique axé sur les expériences d'enseignement-apprentissage. Parallèlement, elle travailla à la rédaction d'un mémoire de maîtrise portant sur l'émergence d'une communauté d'apprentissage dans une classe branchée en réseau. Cet exercice l'engagea sur la voie d'une analyse réflexive constante et partagée, dans un souci permanent de concilier la théorie et la pratique.

Ce retour systématique sur son agir professionnel et une observation attentive des interactions en classe ont fait de Louise Ménard une adepte éclairée des modèles d'inspiration socioconstructiviste. Elle le constate chaque jour sur le terrain : l'appropriation des savoirs en contexte scolaire est un processus de reconstruction qui exige des compétences cognitives. De plus, l'apprentissage repose essentiellement

Photo : Denis Garnot

sur une démarche collective de coélaboration des connaissances dans le contexte d'une communauté de pratique : « La classe doit dégager un espace de communication et de partage, dans, sur, par et pour l'action. C'est là un aspect essentiel de mes convictions et de mes croyances sur le plan pédagogique. »

La vision éducative de Louise accorde une place centrale à la métacognition et à la pensée réflexive dans et par le groupe, grâce à la coopération des apprenants et au guidage mis en place par le « passeur ». Cette communauté d'élèves en recherche doit être inspirée, animée et dirigée par un enseignant qui fait office de médiateur – un parmi d'autres – et qui aide chaque élève à rendre intelligible son fonctionnement mental : « Il les accompagne dans les chemins tortueux de la complexité des connaissances et les dédales des réseaux interactifs qui peuvent rapprocher les élèves et interinfluencer les savoirs. Les activités de production sont complétées par des structurations synthèses regroupant des parties entières de savoirs fragmentés. »

Il y a longtemps que Louise Ménard a quitté l'estrade où régnait autrefois le professeur. La dimension magistrale de son intervention n'occupe guère qu'un tiers de l'horaire. Sa place en classe varie, mais elle se situe généralement au cœur de l'action. Louise y pratique une écoute attentive et discrète, elle s'adonne à l'observation consignée, elle dispense soutien et encouragement là où c'est nécessaire, elle rappelle régulièrement l'objet des travaux en cours : « Aux questions posées, je réponds en gardant en tête l'aspect "échafaudage" de la réponse, ce qui signifie que cet " entretien " est une collaboration de l'enseignante qui renvoie l'élève à la découverte de nouveaux liens à établir. » Plutôt que d'absorber des connaissances ou de tirer profit des recettes, l'apprenant travaille à transformer l'information en savoir.

L'intention pédagogique de Louise Ménard s'affirme donc clairement. Elle s'efforce de mettre en cohérence les moyens employés et manifeste une ouverture totale à l'égard de l'évolution, soit au début de l'année où elle renouvelle son arsenal de projets et de stratégies, soit en cours d'année quand des impasses se dessinent sur son parcours. Dans une optique « d'édification d'une organisation collective particulière à chaque groupe classe », le Programme de formation de l'école québécoise représente pour elle un fondement indispensable, qui lui fournit une structure solide, tout en lui proposant des choix.

2. Des élèves passionnément actifs

L'émergence des connaissances et des habiletés métacognitives serait improbable chez des élèves confinés dans une écoute plus ou moins passive du discours et de la démonstration d'un enseignant. Elles se manifestent plutôt quasi exclusivement chez un sujet actif, chez « un

élève citoyen engagé dans une avenue de démocratie participative ». L'école secondaire Les Compagnons-de-Cartier offre à cet égard un contexte particulièrement favorable.

En 1997, Louise Ménard se joignait à l'équipe d'une vingtaine d'enseignants engagés dans la mise en œuvre du Programme des technologies de l'information et de la communication, mieux connu sous le nom de PROTIC. Ce dernier est l'une des trois voies offertes aux 1 200 élèves de l'école, avec le projet « Découverte » orienté vers les sciences et un projet d'études-sport (chaque élève de l'école ayant par ailleurs la possibilité de choisir un sport auquel il peut s'exercer durant six heures par cycle de neuf jours). Le PROTIC réunit près de 400 élèves, de la première à la cinquième secondaire, les garçons constituant une très forte majorité de l'effectif. Il repose sur trois piliers avec lesquels Louise Ménard s'est familiarisée depuis longtemps : le travail en équipe, la conduite de projets et l'usage intensif des technologies en réseau. Cette enseignante donne à sa classe une couleur particulière en y introduisant la perspective et les outils de la « coélaboration des connaissances » mise au point par une équipe de chercheurs de l'Université de Toronto et dont Marlene Scardamalia est l'une des porte-parole.

Ce programme suscite un tel engouement chez les élèves adhérents qu'ils en développent un vif sentiment d'appartenance à leur groupe de rattachement : on observe un absentéisme rarissime; il faut souvent les pousser hors de la classe au moment des pauses.

La classe offre l'aspect d'un agréable atelier de travail, meublé de quelques grandes tables à quatre places où se déroulent les travaux d'équipe. Chaque élève dispose d'un ordinateur portable branché en réseau, avec l'usage de plusieurs logiciels (correcteur orthographique, organisateur d'idées, coélaboration des connaissances (*Knowledge Forum*), carte géographique et autres logiciels qui assurent la mise en réseau des idées et des personnes). Le matériel nécessaire et l'équipement d'appoint sont à leur disposition : vidéo, caméra, appareil photo numérique, etc. Ou bien on se débrouille pour en emprunter.

Cependant, la classe n'est pas le seul lieu physique des apprentissages. En fonction de la nature du projet en cours, les équipes sont incitées à se déplacer à l'extérieur : pour consulter des experts, pour explorer les ressources d'un musée, pour travailler sur le terrain, pour profiter des ressources d'une salle de montage, etc. Ainsi, le groupe a déjà fait trois jours de camping dans le sous-sol d'une église du Vieux-Québec.

Dans le PROTIC, l'enseignement du français est jumelé à l'univers social en vertu d'une politique d'interdisciplinarité. Cela permet l'ouverture sur une gamme très variée de projets liés, par exemple, aux différents territoires : autochtone, urbain, agricole, régional. L'enseignante a choisi d'exploiter comme trame de fond sur une période de cinq ans le thème général suivant : « Sur les traces de la Nouvelle-France », dont elle extrait plusieurs sous-thèmes qui font l'objet de projets. Au fur et à mesure de la diversité des idées et des besoins des élèves, le projet se cristallise. Divers partenaires externes se joignent à sa réalisation. De tels projets se réalisent par une équipe chaque fois recomposée en tenant compte certes des affinités, mais aussi de la complémentarité des talents et des expertises nécessaires. La présence d'un élève particulièrement habile en informatique, en graphisme ou en cartographie s'avère souvent indispensable aux travaux de recherche et de production :

> Le contexte de travail fait en sorte que les élèves sont exposés quotidiennement à des problèmes qui encouragent des façons de faire et des manières d'être adaptées à une forme de performance dérivée d'une intelligence collective. Ils sont en quelque sorte interconnectés au regard de la nature de leurs intentions et de leurs responsabilités lorsqu'ils sont exposés à un problème particulier. L'accompagnement, la facilitation, le partage et l'échange s'articulent autour de zones de proximité (Vygotski). Ces zones sont des situations provisoires où chacun peut explorer, investir et expérimenter, avec les autres, des rôles et des responsabilités liées à une action s'inscrivant dans un mouvement de transformation continue. S'y installe un travail réflexif et prospectif où les informations que l'élève véhicule, les connaissances qu'il crée et les savoirs qui le caractérisent sont produits dans l'interaction sociale, c'est-à-dire au niveau d'un environnement social comme au niveau des attitudes, des comportements et des interprétations de l'individu lui-même. Dans cette dimension sociocognitive, les connaissances et les savoirs envisagés ne sont pas seulement descriptifs mais aussi, et surtout, évaluatifs, c'est-à-dire qu'ils portent sur des adaptations liées à des fonctions génératrices de sens partagés et différenciés.

La gestion de classe, telle que la conçoit et la pratique Louise Ménard, concilie rigueur et souplesse. Assignés à des tâches complexes, les élèves disposent d'un droit de parole et d'une marge de manœuvre. Un encadrement pédagogique ferme prévient les dérives et les éparpillements toujours possibles. Chaque élève reçoit un guide méthodologique qui expose clairement les buts à atteindre, les compétences à acquérir et les aspects sur lesquels portera l'évaluation. « J'ai un programme d'études à respecter », rappelle volontiers l'enseignante, qui exerce sa libéralité à l'intérieur de balises précises et en vue d'apprentissages ciblés.

C'est donc dans un cadre complexe et stimulant, en constante interaction, que l'élève exerce son activité à titre d'apprenant. Il poursuit ce compagnonnage cognitif dans un environnement riche en ressources humaines et techniques.

3. Des pauses réflexives à travers le quotidien

Selon la compréhension de Louise Ménard, la métacognition ne s'exerce donc pas à vide. Associée à la pensée réflexive, elle trouve un terreau fertile d'application dans le contenu même de la démarche de l'élève. Dans la complexité et le foisonnement des tâches, elle constitue un fil conducteur, un principe d'ordre et d'intégration.

L'enseignante propose régulièrement des arrêts qui favorisent une introspection et une prise de conscience bien dosées, en particulier lorsqu'une équipe est aux prises avec un problème ou paralysée de quelque manière dans sa progression. Elle revient inlassablement aux douze principes de la coélaboration des connaissances de Scardamalia, dont elle a sélectionné les six les plus immédiatement accessibles et applicables : 1) *Je cible un but collectif;* 2) *J'évalue la situation;* 3) *Je remets en question;* 4) *J'améliore l'idée;* 5) *Je diversifie l'idée;* 6) *J'examine les sources d'autorité*. Reproduits en grosses lettres sur autant de cartons, ces principes s'intègrent peu à peu dans la conscience de l'apprenant : cela peut demander deux semaines pour les élèves les mieux doués et jusqu'à huit mois chez d'autres. Cependant, en avril, l'enseignante a souvent la satisfaction d'entendre un commentaire de ce genre : « Louise, tu ne parles plus chinois. On comprend maintenant. »

La maîtrise de quelques concepts abstraits est enfin réalisée, tandis que les réflexes de base sont intériorisés. Ils se déclenchent presque spontanément, de façon automatique et efficace pour l'action.

Si l enseignante préside habituellement à ces pauses où les connaissances introspectives et conscientes de l'apprenant s'édifient progressivement, elle reconnaît l'efficacité d'une confrontation des connaissances métacognitives entre les

élèves dans le jeu de la coopération et de la collaboration. Elle encourage l'entraide entre élèves pour soutenir sa tâche de médiatrice. Ceux ou celles qui maîtrisent avant les autres certaines compétences interviennent ponctuellement dans les équipes ou chez les élèves qui en ont besoin et qui le souhaitent.

De cette manière, la métacognition s'élabore insensiblement comme une compétence intellectuelle englobante. Elle donne les clés de solution d'un problème nouveau en l'absence de toute formule automatique ou mémorisable. Selon Louise Ménard, l'enseignante devient alors le témoin émerveillé de l'éclosion de cet acte créateur propre à l'esprit humain. L'élève fait l'expérience à une échelle réduite du potentiel de son intelligence :

> Ce processus d'appropriation progressive du réflexe métacognitif s'étale normalement sur toute l'année scolaire et au-delà. Il emprunte le rythme de développement de l'élève. Il accompagne l'exécution d'une tâche complexe dont le but recherché est clair. Le défi de l'enseignant consiste à pousser l'élève toujours plus loin dans l'approfondissement, car il s'en tient facilement à un premier résultat jugé satisfaisant. C'est ce résultat qu'il apprend progressivement à confronter et à valider auprès de ses pairs : les élèves s'engagent mutuellement à adapter leur manière de faire au moment opportun. Il faut les éperonner sur une trajectoire d'amélioration constante du savoir compétent et connaissant au cœur même de l'organisation collective.

4. Un filet de sécurité

« Sur le plan professionnel, j'éprouve souvent la sensation de l'acrobate évoluant sur un fil de fer, mais je trouve néanmoins ma sécurité intérieure dans un solide filet de sécurité », confie Louise Ménard. Son assurance professionnelle s'abreuve à plusieurs sources :

- quelques grands théoriciens et concepteurs à qui elle demeure fidèle : Socrate (« Connais-toi toi-même »), Piaget (concept d'adaptation), Vygotski (zone proximale de développement), Brumer (concept d'échafaudage), Herniaux (organiser la conduite de projet et améliorer les processus), Brown (communauté d'apprenants), etc.;
- les résultats de la recherche universitaire dont elle tient largement compte. Par exemple, elle collabore étroitement avec Thérèse Laferrière, du Centre de recherche en téléapprentissage communautaire et transformatif, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval;
- un développement professionnel continu par son engagement comme enseignante associée, chargée de formation pratique et chargée de cours à l'Université Laval, pour guider les pratiques et les façons de penser l'enseignement-apprentissage en réseau chez des stagiaires de troisième et de quatrième année en enseignement;
- les orientations de la réforme scolaire dont elle se déclare fermement solidaire;
- la collégialité vécue avec ses collègues dans l'établissement;
- les progrès des élèves, vérifiables particulièrement dans les écritures synthèses en cours d'année et leurs travaux de fin d'année, ouverts à l'évaluation du public sous forme d'exposition des travaux où sont invités les parents, les amis, les partenaires et d'autres élèves.

Autant de raisons qui expliquent l'équilibre et la fraîcheur dont Louise Ménard fait toujours preuve après plusieurs années de carrière. Elle est pourtant encline à se remettre en question de façon continue. Toutefois, en se focalisant sur la démarche intellectuelle et méthodologique de l'élève élevée au niveau collectif, elle a la conviction de viser à l'essentiel de son rôle d'éducatrice : « Ma priorité demeure le développement global et approfondi sur les plans cognitif, physique, affectif et social intégrés. Il s'agit non seulement de maîtriser les nouveaux outils de communication et de gestion de la complexité, mais aussi de renforcer la complémentarité pour resserrer les liens affectifs et sensibles qui construisent la qualité relationnelle de toute communauté d'apprentissage. »

Pour en savoir plus au sujet de Louise Ménard, le lecteur peut consulter son site Web : protic.net/profs/menardl/.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

et compétence

par Domenico Masciotra

Comme en témoigne le texte de Paul Francœur « Métacognition en chair et en âme » (dans le présent dossier, p. 27-29), la pensée réflexive est déjà à l'œuvre dans le milieu scolaire et contribue aussi bien à assurer des progrès continuels dans la gestion des divers aspects de l'activité enseignante qu'à permettre aux élèves de prendre progressivement en charge leurs actions, leurs pensées et leurs démarches cognitives. Nous proposons ici un petit tour d'horizon sur la réflexivité, à travers quelques auteurs anciens et contemporains.

L'idée d'une éducation *par* et *à* la réflexivité n'est pas nouvelle, loin de là! Déjà dans la Grèce antique, l'éducation sophistique se fonde sur elle et on la trouve chez la plupart des philosophes, dont Socrate, Platon et Aristote.

Chez Socrate, la réflexivité repose sur l'art de se questionner et le dialogue avec autrui. Il pratique la dialectique, c'est-à-dire l'art de converser avec autrui au moyen d'un jeu de questions et de réponses. Le questionnement systématique permet de faire jaillir les connaissances et les vérités qui se trouvent en soi. En dialoguant avec autrui, on finit par partager les vérités communes. Socrate érige ses idées en méthode : la maïeutique, qui est l'art du dialogue, de la discussion et du questionnement. La maïeutique est aussi l'art de faire accoucher les esprits, par la réflexivité rationnelle, des connaissances ou des vérités dont ils sont porteurs. « Connais-toi toi-même! », telle est la maxime de la maïeutique.

« *Connais-toi toi-même*! », car les Idées (du Bien, du Vrai, du Beau, etc.) et les vérités sont en toi, suggère donc Socrate. La pensée est dialogue avec elle-même. C'est par ses propres moyens que l'élève accède à la vérité, c'est-à-dire sans qu'elle lui soit enseignée ni transmise.

Chez Platon, connaître les Idées signifie connaître des Idées réelles, et cela n'a pas le sens moderne de se connaître soi-même. Penser, c'est dialoguer avec les Idées.

Les Idées sont au centre de la philosophie de Platon. Celui-ci propose de réfléchir rationnellement sur les Idées, qui ont une réalité objective en dehors de l'apprenant et de l'éducateur. En d'autres mots, les Idées sont réelles et concrètes. La connaissance qui se trouve ainsi objectivée peut alors faire l'objet d'un enseignement. La réflexion rationnelle opère de préférence sur les Idées du monde intelligible plutôt que sur les choses du monde sensible, car ce sont les premières qui permettent d'accéder aux secondes : je ne peux voir une chaise devant moi que parce que j'ai l'idée de chaise. La réflexion rationnelle permet d'avoir accès à

travers les idées au monde matériel. Chez Aristote, la démarche réflexive et la marche à pied vont de pair. Il aimait philosopher et dispenser ses enseignements en marchant. On l'a surnommé le « Péripatéticien », du grec *peripatein*, qui signifie « en marchant ».

« Au commencement était l'Idée! », soutient l'idéaliste Platon. « Au commencement était l'objet! », réplique le réaliste Aristote, pour qui « [il] est impossible d'être architecte sans avoir rien construit et joueur de cithare sans avoir joué de la cithare ». Puisque les idées sont les essences des choses, l'essence d'une chose est inséparable de la chose : l'essence est dans la chose. Dans notre rapport actif aux choses, nous en extrayons les essences, les idées. Le monde sensible préexiste au monde des idées, qui sont tirées des choses mêmes. Aristote est empiriste : pour lui, il n'y a rien dans l'intelligence qui n'ait passé par les sens.

D'un philosophe à l'autre, on voit un cheminement dans la réflexivité : se penser (Socrate), penser aux Idées (Platon) et penser au monde (Aristote).

On trouve des éléments de la pensée et de la méthode socratiques chez les auteurs contemporains. Le « Connais-toi toi-même! » devient croissance personnelle, réalisation de soi, appropriation de soi. Pierre Angers et Colette Bouchard (1996) voient dans l'appropriation de soi une réflexion sur soi « qui conduit à comprendre ce que l'on fait quand on connaît. Chacun est appelé à faire cette étude par soi-même et pour son propre compte » (p. 17). Ces deux auteurs font depuis plusieurs années déjà la promotion de la pédagogie par projets. Ils attribuent à l'élève de même qu'à l'enseignant une conscience intentionnelle qui s'appuie sur quatre opérations réflexives, soit expérimenter, comprendre, juger et décider :

- Expérimenter débouche sur une réflexion sur ses expériences sensorielles (voir, écouter, toucher, etc.), desquelles on tire des connaissances empiriques;
- Comprendre relève d'une réflexion sur les liens entre les expériences sensorielles, entre ses perceptions et permet d'accéder aux connaissances intellectuelles;
- Juger se situe au niveau de la réflexion rationnelle qui consiste à vérifier le vrai ou le faux dans les connaissances intellectuelles. De cet exercice émerge la connaissance rationnelle;
- Décider élève la réflexion au niveau des valeurs, sur ce qui est bien ou non pour soi et pour autrui, sur ce qui est souhaitable ou non. On atteint ainsi la connaissance responsable.

La réflexivité est omniprésente dans les théories de la métacognition, qui ont diverses origines. Parmi celles-ci, on note le cognitivisme issu de la théorie du traitement de l'information, le constructivisme venant de la théorie de Piaget et le socioconstructivisme prêté à Vygotski.

Dans la perspective du cognitivisme, la théorie du traitement de l'information sert de cadre à la réflexion métacognitive. Cette dernière conduit à la conscience de ce que je sais ou non aussi bien qu'à la conscience de ce que je sais faire ou non et permet de superviser les stratégies cognitives utilisées dans l'action. Le cognitivisme postule que les choses et les événements sont porteurs d'informations et que l'esprit peut traiter celles-ci pour en faire des connaissances. Le cognitivisme s'inspire donc avant tout d'Aristote, qui voit l'essence des choses dans les choses elles-mêmes. Les auteurs contemporains du cognitivisme sont nombreux, et l'on note parmi eux Jérôme Bruner et Jacques Tardif.

Dans le constructivisme d'inspiration piagétienne, la réflexion métacognitive repose sur l'abstraction réfléchissante qui se différencie de l'abstraction physique. Cette dernière est une activité de l'esprit qui consiste à séparer ce qui est inséparable sur le plan physique. Par exemple, la couleur, la forme, la texture ou toute autre propriété d'un objet matériel en est inséparable, mais l'esprit peut en faire des objets cognitifs indépendants : je peux réfléchir sur la couleur, la forme, la texture, etc., indépendamment de tout objet qui en serait porteur. Ce type d'abstraction, que Piaget appelle l'« abstraction physique », débouche sur la connaissance physique des objets et de leurs propriétés. Aristote s'accorderait sans doute avec Piaget sur la construction des connaissances physiques. Cependant, on trouve chez le second une autre forme d'abstraction qui est plus cruciale dans le développement cognitif : l'abstraction qui porte sur l'action et non sur les objets.

En effet, un autre type d'abstraction consiste à séparer de l'action ce qui lui est inhérent et à porter la réflexion au niveau métacognitif : c'est ce que Piaget appelle l'« abstraction réfléchissante ». Ce psychologue donne un exemple éclairant à ce propos. Il rapporte qu'un ami mathématicien lui a raconté une expérience qu'il avait vécue quand il était enfant et qui l'a amené à s'intéresser par la suite aux mathématiques :

> Tout jeune enfant, il était en train de compter des cailloux. Il les aligna et les compta en commençant par la gauche, et il en trouva dix. Puis, pour s'amuser, il commença par les compter de droite à gauche, juste pour voir, et il fut étonné d'en compter également dix. Il forma alors un cercle avec les cailloux et se mit à nouveau à les compter, il y en avait toujours dix. Il fit le tour du cercle de l'autre côté et trouva à nouveau dix cailloux. De quelque manière dont il les disposait, il retrouvait sans cesse le même nombre. C'est ainsi qu'il découvrit ce qu'en mathématique on appelle la commutativité : c'est-à-dire que la somme est indépendante de l'ordre. Maintenant, l'avait-il découvert? La commutativité était-elle une propriété des cailloux? Il est vrai que la découverte venait de la nature même de son expérience qu'il n'aurait pu faire à partir de gouttes d'eau. Aussi, en un sens, l'aspect physique entrait en jeu. Mais la question de l'ordre n'appartient pas aux cailloux; c'était lui, le sujet, qui avait d'abord aligné les cailloux puis en avait fait un cercle. Bien plus, l'idée d'additionner en une somme totale ne résidait pas dans l'objet. C'était lui qui avait additionné les cailloux. La connaissance que ce matin-là ce futur mathématicien venait d'avoir provenait non des propriétés physiques des cailloux, mais des actions qu'il avait entreprises sur eux (Piaget 1977 : 40-41).

Chez Piaget, l'action est doublement constructive : en agissant sur les objets, on en extrait les propriétés (connaissance physique), tandis que, en agissant sur l'action elle-même (« agissant » renvoie ici à l'activité réflexive ou l'abstraction réfléchissante), on en tire les propriétés logico-mathématiques (connaissance rationnelle) de l'action. C'est donc de l'abstraction réfléchissante qu'émerge la connaissance rationnelle. La connaissance physique aussi bien que la connaissance rationnelle sont des constructions du sujet.

Le constructivisme piagétien met l'accent sur les interactions de la personne avec l'environnement physique et social. Dans la mesure où les interactions sociales sont prises en considération, le constructivisme peut aussi être considéré comme un socioconstructivisme. Cet accent est toutefois plus prononcé chez Vygotski. Cet auteur accorde une grande importante à la médiation sociale. Par exemple, comment apprend-on à danser? Idéalement par l'intermédiaire du maître de danse. Si on laisse le débutant danser avec un autre débutant, les deux risquent de se marcher mutuellement sur les

pieds. Dans les bras du maître de danse, le débutant bouge déjà mieux, il commence à sentir ce que c'est que danser. Laissé à lui-même à nouveau ou avec un autre débutant, il retourne au jeu de pieds chaotique. Retour dans les bras du maître et ainsi de suite, jusqu'à ce que l'élève intériorise le « savoir danser », qu'il puisse danser sans le maître, mais comme s'il était avec lui. En termes de métacognition, la médiation sociale permet au débutant d'élever son propre niveau d'action ainsi que le niveau de la réflexion qu'il porte sur son action.

Toute action s'accompagne d'un minimum d'intentionnalité ou de conscience. Son déroulement repose sur l'enchaînement d'actes successifs aux visées ponctuelles : je fais actuellement ceci pour ensuite faire cela et ainsi de suite, en espérant obtenir tel résultat à la fin du processus. L'action constitue en quelque sorte une pensée en actes (Masciotra et Roth 2001). Dans ses travaux, dont rend compte *Le praticien réflexif*, qui sont d'inspiration plutôt aristotélicienne, Schön (1994) y renvoie par l'expression « réflexion en cours et sur l'action ». Dans son sens étroit, la réflexion est celle qui se limite à opérer en cours d'action : elle correspond à ce que nous appelons la « pensée en actes ». Dans ce premier cas, la réflexion ne constitue pas une réflexion proprement dite puisqu'elle se confond avec l'action et traduit plutôt l'idée d'une conscience agissante. Dans son sens large, la réflexion est une activité intellectuelle qui porte sur l'action, ce qui suppose une mise à distance de l'action. La réflexion sur l'action représente une réflexion réelle ou une conscience réflexive.

Pour faire ressortir certains des liens entre la réflexion (en cours d'action ou sur l'action) et la notion de compétence, il s'avère pertinent d'expliciter les fonctions générales de cette dernière, c'est-à-dire ce à quoi sert une compétence.

Les quatre fonctions générales de la compétence sont : 1) se situer; 2) se positionner en situation; 3) transformer avantageusement la situation; et 4) prendre un recul réflexif à l'égard de la situation. Comme l'illustre le tableau ci-dessous, la réflexion en cours d'action et sur l'action peut se traduire en questions. Notons que les trois premières fonctions de la compétence correspondent à la réflexion en cours d'action, alors que la quatrième fonction renvoie à la réflexion sur l'action. Seule cette dernière est conforme à ce que l'on appelle la « réflexion métacognitive ».

Dans la réflexion en cours d'action, le questionnement est plutôt implicite, tacite dans la « compétence-en-action » et le sujet n'en est pas nécessairement conscient, ou du moins il ne l'est qu'à divers degrés. D'ailleurs, la « compétence-en-action » a avant tout pour objet de faire progresser le sujet dans la démarche en cours (tâche, résolution d'un problème, réalisation d'un projet, etc.) et de lui permettre de la mener à son terme. La « compétence-en-action » a pour fonction de s'adapter de mieux en mieux à des situations et à des contextes fluctuants. Par contre, dans le recul réflexif, la compétence devient vraiment réflexive et sa fonction est de réfléchir sur la démarche elle-même en vue d'en favoriser un meilleur déroulement ou, éventuellement, pour réorienter le processus en cours s'il ne se révèle pas productif ou s'il n'est pas adaptatif.

Insistons : selon la perspective de la « réflexion-en-action » élaborée par Schön (1994), le questionnement n'a pas à être explicite dans l'exercice d'une compétence et il demeure la plupart du temps plutôt implicite, tacite, tout comme les connaissances mises en œuvre dans la situation. Dans l'action en situation, la personne se concentre plutôt sur le but qu'elle vise sans trop s'interroger sur les moyens utilisés, autrement elle ne serait pas efficace. Par exemple, un funambule qui s'interroge trop sur la façon dont il s'y prend pour marcher sur un fil de fer risque de tomber. Le funambule se concentre plutôt sur le maintien de son équilibre, et les connaissances dont il dispose pour parcourir son trajet s'activent d'elles-mêmes. Une fois son activité terminée, le funambule pourra prendre un recul réflexif, et ce n'est qu'à ce moment-là que le questionnement devient plus explicite.

LES FONCTIONS GÉNÉRALES DE LA COMPÉTENCE ET LE QUESTIONNEMENT CORRESPONDANT

Fonctions de la compétence	Questionnement Réflexion *en cours* d'action et réflexion *sur* l'action
1. Se situer	• Quelle est la situation? Quel est le problème? • Quelle signification la situation a-t-elle pour moi?
2. Se positionner en situation	• Quel est mon but (ou objectif, visée, cible, intention, dessein)? Comment problématiser la situation? • Comment être proactif dans la situation? Comment me préparer à l'action? • Comment assurer la prise en charge de la situation pendant l'action?
3. Transformer avantageusement la situation	• À quelles ressources internes et externes faut-il faire appel pour transformer la situation? • Comment utiliser efficacement les ressources internes (moyen, technique, procédure, tactique, stratégie, etc.)? • Comment utiliser efficacement les ressources matérielles à ma disposition? • Comment faire appel aux ressources humaines?
4. Prendre un recul réflexif à l'égard de la situation	• Une mise à distance de la situation s'avère-t-elle nécessaire ou pertinente? • Sur quoi ma réflexion doit-elle porter? Sur la redéfinition de la situation? Sur le processus en cours? Sur les résultats de mon intervention? Sur une réorientation de mon projet? Sur une évaluation des actions? Sur le fonctionnement plus ou moins approprié des autres fonctions de ma compétence?

Conclusion

Ce bref aperçu, bien limité, de l'apport philosophique des Anciens sur la réflexivité, montre que l'idée d'une éducation *par* et *à* la réflexivité n'est pas nouvelle.

Si la réflexivité est importante, voire cruciale dans le développement d'une personne compétente, il reste que la compétence est avant tout action adaptative.

M. Domenico Masciotra est agent de recherche au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal.

Références bibliographiques

ANGERS, P. et C. BOUCHARD. *L'activité éducative. Une théorie – Une pratique. Le développement de la personne*, Montréal, Éd. Bellarmin, 1986.

MASCIOTRA, D. et W.-M. ROTH. « Penser avec l'Autre : la dynamique du situé, du situant et du résultant dans la construction du contexte », dans Monique Lebrun (dir.), *Les représentations sociales, des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Montréal, Éd. Logiques, 2001, p. 43-62.

PERRENOUD, Ph. *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, 2000, [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html].

PIAGET, J. *Mes idées*, Paris, Denoël Gonthier, 1977.

SCHÖN, D.A. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éd. Logiques, 1994.

Aux côtés d'un pédagogue d'exception : Jacques Tardif

Lorsque j'étais en dernière année de baccalauréat, à l'occasion de lectures obligatoires dans un de mes cours, j'ai découvert les titres suivants : *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* et *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, deux ouvrages fort connus de Jacques Tardif, professeur à l'Université de Sherbrooke. Je ne savais pas à l'époque que ce penseur québécois était de renommée internationale, qu'il avait collaboré à la réforme de différents programmes universitaires, que ses idées avaient influencé le nouveau Programme de formation de l'école québécoise et, surtout, que j'aurais sous peu la chance de le côtoyer.

En effet, quel n'a pas été mon plaisir d'apprendre, quand je me suis inscrite au deuxième cycle en sciences de l'éducation, que je partageais avec le professeur Tardif un intérêt pour la pédagogie universitaire et que j'aurais ainsi l'occasion de travailler aux côtés de ce grand penseur, au sein du Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur.

Voilà donc maintenant près de deux ans que j'ai rencontré Jacques Tardif, et mon admiration pour ce professeur n'a pas diminué. Ce penseur qui a marqué le domaine de la pédagogie au Québec démontre du respect et de l'écoute, même à l'égard d'une jeune étudiante… Voilà sans doute la marque d'un grand pédagogue.

Marie-France Noël

Références bibliographiques

TARDIF, J., avec la collaboration de A. PRESSEAU. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?*, Paris, Éd. sociales françaises, 1998.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éd. Logiques, 1992.

La coopération et la citoyenneté

par Guy Lusignan

Apprendre à vivre en société, respecter les autres et s'initier à la démocratie sont des attitudes auxquelles l'école accorde de l'importance. Elle contribue aussi à les développer intentionnellement chez les élèves. En effet, dans le Programme de formation de l'école québécoise, une attention particulière est accordée, au primaire, à cet aspect du développement de l'élève. Jumelé à la compétence transversale *coopérer*, le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* sert de point d'ancrage à la planification d'activités qui aideront l'élève à développer ses habiletés de coopération et ses habiletés sociales. Ainsi, tout au long du primaire, il pourra comprendre le sens de l'entraide, développer sa capacité à respecter les autres et apprendre à fonctionner de façon démocratique. La coopération fait donc l'objet d'un apprentissage à long terme. Et cela ne va pas de soi. C'est par l'intermédiaire de nombreuses activités et de situations diversifiées que cette compétence se développe. Comme dans tout apprentissage scolaire, les élèves doivent être accompagnés par l'enseignant sur qui repose la responsabilité du développement de leurs habiletés relationnelles. « Ce que l'on a appris, c'est que les attitudes coopératives, cela s'enseigne. Ce n'est pas inné... On doit initier les élèves aux techniques de coopération », affirme Micheline Sanche. Dans le présent article, on verra les raisons pour lesquelles une psychoéducatrice, une orthopédagogue et cinq enseignantes[1] de l'école Chanoine-Joseph-Théôret, à Verdun, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, conscientes de cet aspect important de leur tâche, ont entrepris de mettre en œuvre au cours de l'année 2003-2004 l'apprentissage coopératif dans leur classe du primaire. On examinera aussi les conclusions qu'elles ont tirées de cette expérience.

Une formation sur la coopération

Pour réaliser leur projet, les personnes rencontrées ont voulu être aidées dans leur démarche. C'est pour cette raison qu'elles se sont engagées dans un programme universitaire de deuxième cycle. Elles ont choisi ce type de formation parce qu'elles sont convaincues de l'importance d'avoir l'avis de collègues et de spécialistes sur leurs pratiques. Pour elles, l'échange est l'un des aspects de leur engagement dans la coopération. Ce programme de formation leur permet d'établir une synergie entre le savoir « terrain » et le savoir « savant », comme le souligne si bien Roxane Dubuc :

Photo : Denis Garon

DE GAUCHE À DROITE : MARIE-LOUISE DEMERS, MICHELINE SANCHE, CAROLINE LUSSIER, LYNDA CHARRETTE, CAROLINE LAFRAMBOISE, ROXANE DUBUC ET FRANCE GRATTON

« Maintenant, comme c'est une formation, même si je fais des erreurs, j'ai le temps de les corriger. J'ai un échange avec le professeur, il y a un suivi et je peux m'adapter, compléter ce que j'ai fait et aller plus loin. » D'autres raisons motivaient ces enseignantes. Le programme du primaire suppose une plus grande participation des élèves dans leur apprentissage, ce qui amène bien souvent les enseignants à modifier leurs pratiques concernant certains aspects du programme. Par exemple, l'une des participantes voulait avoir plus d'outils pour travailler le développement de la compétence transversale *coopérer*. Caroline Laframboise désirait enrichir son enseignement : « L'apprentissage coopératif rend l'apprentissage plus motivant, notre enseignement est plus différencié. » Comme orthopédagogue, Micheline Sanche avait d'autres préoccupations. Elle affirme de façon catégorique qu'il n'est plus possible de continuer comme avant, à cause des nouvelles exigences :

> Avec la réforme, il n'y a plus de classe spéciale, plus de redoublement. Il faut s'occuper des élèves en difficulté. Si nous voulons qu'ils se sentent à l'aise dans la classe, nous devons modifier nos approches. Un élève en difficulté ne peut pas se sentir à l'aise dans une classe où il se sent jugé par ses notes, où il est sans cesse placé devant les meilleurs... Avec la coopération, il y a moyen que les élèves se sentent utiles. Il est possible de changer les statuts, car un élève qui était mal vu par les autres peut arriver, grâce à la coopération, à modifier ce statut-là. Il peut prendre confiance en lui. Il faut revoir nos approches.

Cette réflexion repose sur le respect de l'élève. Elle illustre bien le souci des enseignantes de tenir compte des différences et de faire en sorte que l'élève sente que la classe est un lieu où il peut s'accomplir.

La coopération et le développement de l'autonomie, de l'entraide et de la confiance

C'est principalement dans la réalisation de projets généralement interdisciplinaires que se concrétise la mise en œuvre de l'approche coopérative. Les projets sont planifiés par les enseignantes à partir de sujets souvent proposés par les élèves. Cependant, comme le remarque Micheline Sanche, « tout en ayant un canevas de base, les élèves sont tellement créatifs qu'ils ajoutent des éléments. Le projet devient le leur. C'est mené beaucoup plus loin, car ils peuvent le modifier en cours de route ». Donner de la place aux élèves, leur faire confiance et les aider à prendre des décisions facilitent le développement de leur autonomie et de leur estime de soi. Roxane Dubuc révèle que le regard qu'elle pose sur les élèves a changé : « Durant les activités, ils peuvent prendre des initiatives et sont capables de faire beaucoup de choses. Je peux vraiment leur faire confiance. »

Dans la manière de faire de ces enseignantes, tous les élèves sont visés, particulièrement les élèves en difficulté, qui trouvent leur place dans la réalisation des activités. En effet, selon l'approche coopérative, des rôles précis sont attribués à chaque équipier. Par cette technique simple, on intègre facilement l'élève en difficulté dans les équipes : « On tient compte que certains sont en difficulté; comme ils sont en interdépendance, ils font comme ils peuvent. Les autres élèves ont besoin de cet élève-là pour accomplir le travail. Cet élève-là voit qu'il a réussi à faire quelque chose... En travaillant en coopération, tous les élèves peuvent prendre leur place », remarque Roxane Dubuc. Une enseignante ajoute : « Il y a des élèves gênés en classe : quand c'est le temps de la coopération, ils prennent leur place, ils se sentent à l'aise, ils vont exprimer leur opinion. » La coopération donne l'occasion à plusieurs de développer leur esprit d'entraide dans le soutien qu'ils donnent aux autres élèves du groupe. D'après Caroline Lussier, « certains élèves ont un talent pour aider les autres. Ils ont un talent pour expliquer les choses. Il existe une grande capacité d'entraide entre eux ».

Par rapport à la réussite scolaire, les personnes rencontrées croient que l'approche coopérative a des effets bénéfiques. En découvrant qu'ils ont leur place en classe, des élèves *raccrochent*. « C'est certain, car, dans bien des situations, ils ont eu des responsabilités. Ils sont valorisés. Ils n'ont peut-être pas de meilleures notes, mais ils ont fait quelque chose qui les valorise. Ils se sentent touchés », affirme une enseignante. Une autre précise que, si l'on change les statuts et que l'on donne des rôles, « plusieurs élèves sentent qu'ils ont leur place ».

La coopération et le développement des habiletés sociales

Selon les sept enseignantes rencontrées, l'approche coopérative facilite le développement des habiletés sociales des élèves dans la mesure où le comportement de certains s'améliorent en cours d'année, tandis que la tolérance et le respect des autres deviennent plus tangibles : « J'ai vu dans ma classe des élèves plus impulsifs qui, en apprenant à travailler avec les autres, ont appris à gérer leur colère. Ils ont appris à respecter les idées des autres. Cela n'a pas été facile. Je dirais que, du mois de novembre au mois de juin, plusieurs élèves ont réussi à accepter les différences, à accepter l'opinion des autres. » Les élèves sont plus disciplinés en général : « Quand ils sont en équipe, ce n'est plus seulement leur travail qui est important, c'est aussi le travail des autres, le travail du groupe. Ils ont le respect, le souci de ne pas briser ce qui est aux autres. »

France Gratton précise que, dès l'éducation préscolaire, des actions sont entreprises pour aider les enfants à développer des habiletés sociales : « On leur donne des outils pour gérer et régler les conflits. On leur donne un langage, on leur donne une façon de s'exprimer, de régler les choses. Notre rôle est de les aider à se prendre en main. Concernant les habiletés sociales, cela les aide beaucoup, et pour l'estime de soi aussi. » Aux yeux de Lynda Charrette, il est important d'amener l'élève à se rendre compte qu'il est capable de se prendre en main, qu'il est une personne responsable, qu'il est important : « Si c'est nous qui dirigeons tout, qui décidons tout, l'élève ne se sent pas visé. Il faut que l'élève sente qu'il est au centre de l'école. »

Pour Marie-Louise Demers, la capacité d'analyser le fonctionnement du groupe est un indice que les élèves commencent à développer une conscience sociale : « Quand on voit des élèves dire que le groupe s'éloigne du sujet ou qu'un élève ne respecte pas son rôle, cela démontre qu'ils sont capables d'analyser leurs positions dans l'équipe. Ils sont en mesure d'examiner ce qu'ils font, et je trouve que c'est un signe de citoyenneté. Une conscience à l'échelle du social. »

Une enseignante relate qu'elle est allée avec ses élèves et ceux d'une autre classe à la Biosphère. Les élèves de l'autre classe n'avaient jamais fait de travaux en coopération. Comme les élèves des deux classes avaient été jumelés, elle a remarqué que les élèves de sa classe étaient portés à aider ceux de l'autre classe, à leur demander s'ils avaient compris, s'ils savaient comment travailler : « Je leur ai donné ce respect-là, cette conscience-là, d'avoir le respect de demander aux autres s'ils avaient compris. » Autre signe du développement des habiletés sociales, ses élèves circulent tranquillement dans les lieux publics, sans courir, comme quoi ils peuvent faire des transferts, car à l'école ils ne peuvent pas courir : « Dans un autre lieu que l'école, on constate souvent que le travail fait avec les élèves a servi à quelque chose. Je trouve cela très enrichissant pour nous. »

L'orthopédagogue, pour sa part, donne un autre exemple de l'influence de la coopération sur le développement des habiletés sociales. Dans des groupes de récupération multicycles, « les élèves qui ne sont pas habitués à la coopération sont portés à se comparer, ils ont aussi tendance à se moquer des difficultés des autres élèves. Ceux qui sont habitués à la coopération se montrent plus respectueux, ils s'aident davantage. C'est tangible. On le voit ».

La coopération et l'initiation à la vie démocratique

La relation de confiance qui s'établit entre l'enseignante et son groupe d'élèves suscite des réflexions chez les enseignantes de notre table ronde quant au développement d'un esprit démocratique. Si des activités d'apprentisssage s'y prêtent bien, il n'empêche que, souvent, l'élève s'initie à la démocratie dans les interrelations. Il devient alors important de l'amener à prendre part aux décisions concernant la vie de groupe. C'est pourquoi plusieurs de ces enseignantes ont commencé à discuter avec leurs élèves des règles de conduite qui doivent être établies en classe. Bon nombre mentionnent qu'elles ont l'intention d'améliorer leur façon de procéder à l'automne 2004. Ainsi, Marie-Louise Demers se propose de préparer une activité coopérative pour que ses élèves participent au choix des règles : « Ils seront regroupés en équipe et ils vont travailler les règles ensemble. Ce sera de plus en plus démocratique. Ils savent ce qu'ils doivent faire en classe, mais lorsque les élèves décident des règles, ils ont l'impression d'avoir un mot à dire dans la gestion de la classe. » Certaines pensent que tous les acteurs de l'école devraient privilégier cette approche de façon à

faire participer davantage les élèves à l'élaboration du code de vie.

La coopération et le projet pour développer le sens de la démocratie à l'école

Autonomie, initiative, respect et confiance. Ce sont là les bases du développement d'une attitude démocratique, n'est-ce pas? Ces premières expériences réalisées en classe ont encouragé les sept enseignantes à penser à un projet de plus grande envergure concernant l'ensemble de l'école. En effet, elles sont de plus en plus motivées à instaurer des projets formateurs pour aider tous les élèves à acquérir une conscience démocratique et à les faire participer à la *gouvernance* de l'école. Pour cette raison, après avoir songé à mettre en place un traditionnel conseil d'école où siégeraient les représentants des conseils de classe, ces enseignantes ont décidé, à la suite de rencontres avec les universitaires qui les encadrent, de concevoir un projet pour inclure les élèves à l'intérieur d'une structure démocratique originale basée sur les principes de la coopération : le *groupe-famille*. Ce projet concerne toutes les classes de l'école. Les démarches entreprises à ce jour se sont concrétisées en septembre 2004, alors que 58 groupes-familles de six élèves ont été constitués. Un groupe-famille est formé d'un élève de chaque échelon, de la première à la sixième année. On pense qu'il sera possible d'ajouter des enfants de l'éducation préscolaire après les fêtes. « Nous, la démocratie, c'est ce que nous voulons instaurer dans l'école... Pour que tous les élèves se sentent visés, c'est à partir de ce regroupement-là que nous allons travailler les compétences de socialisation, les compétences d'appartenance à l'école, de démocratie », précise Micheline Sanche.

Lynda Charrette décrit brièvement le mode de fonctionnement :

> Au départ, les activités seront organisées, structurées par les enseignantes. Cependant, avec le temps, des activités pourraient être décidées par des groupes-familles que l'on aurait consultés. On rencontrerait ainsi tous les groupes-familles pour avoir leur avis sur des projets. De cette façon, à la fin de l'année, tous les groupes-familles auraient été appelés à se prononcer sur des projets. Dans ce sens-là, il y a une dimension politique ou décisionnelle par rapport à l'école.

Les activités sont construites en tenant compte d'une structure coopérative, et chaque groupe-famille est sous la responsabilité de l'élève de sixième année. Chaque élève se voit attribuer une tâche et un rôle. Quand il y aura une activité groupe-famille, toute l'école sera en décloisonnement et les enseignants pourront accompagner les élèves dans l'exécution des tâches. Sur le plan pédagogique, les visées sont claires : « Ce que l'on veut travailler, c'est l'appartenance, le respect de l'autre, le rassemblement. Les élèves plus âgés, les plus jeunes, les garçons et les filles seront tous réunis pour travailler dans le même sens... Ce que l'on veut, c'est que les élèves se rendent compte que l'école leur appartient. »

La coopération et la participation des parents

Les enseignantes ont senti le besoin d'engager les parents dans leur démarche. Ainsi, Caroline Lussier a invité les parents dans la classe pour leur faire vivre des activités de coopération. Cette approche permet au parent de mieux comprendre ce que fait son enfant en classe et ce que cela lui apporte : « Cela m'a permis de parler de compétences avec les parents, de montrer comment on les développe. Je leur fais vivre des activités avec leurs enfants. Ils ont appris à travailler non seulement avec leurs enfants, mais aussi avec d'autres enfants et d'autres parents. » À telle enseigne que les parents ont travaillé ensemble à la fin de l'année pour produire un journal : « Il existe une belle complicité entre les parents, ils sont devenus plus à l'aise entre eux, ils ont tissé des liens d'amitié et il y a de beaux échanges entre eux. Un lien d'appartenance à la classe s'est créé. »

La coopération et la perception du rôle d'enseignante

Au cours de l'année qui s'est écoulée, des enseignantes ont commencé à voir d'une nouvelle façon leur rôle et leur rapport à l'élève. Par exemple, pour plusieurs des enseignantes rencontrées, le partage du pouvoir ou la délégation d'autorité n'allait pas de soi. Caroline Lussier avoue ceci : « Au début, j'ai eu de la difficulté à déléguer mon pouvoir. J'avais le goût d'aller mettre mon grain de sel partout. Ça été difficile pour moi. J'y suis arrivée, mais pas tout de suite. » Cela s'inscrit dans une démarche à long terme. Une autre enseignante fait la constatation suivante : « Par rapport au rôle d'enseignante, quand on fait des activités coopératives, on a un rôle qui est intéressant. On observe les enfants, on leur donne un petit coup de main... Quand on a fini les activités coopératives, on redevient une enseignante ordinaire. » Elle ajoute : « Je remets en question mon rôle d'enseignante. L'an prochain, cela fait partie de mon projet aussi. Changer mon rôle pour que je sois bien et pour que je sois l'enseignante que je veux être. Je veux que les élèves participent aux décisions... Je trouve très positif que la coopération me fasse travailler cela. » Selon une enseignante, l'approche coopérative lui permet d'être plus créative : « Cela m'a stimulée, m'a motivée. Je n'ai pas vu l'année passer. On formulait des projets, ça partait beaucoup de l'intérêt des élèves. C'était moins redondant que de faire de l'enseignement traditionnel. J'ai trouvé qu'il y avait une belle dynamique dans la classe. J'ai besoin de cela, des projets, de la créativité... j'y trouve mon compte. » Enfin, une enseignante fait ressortir que l'expérience qu'elles ont vécue cette année a changé son niveau de compréhension et leur rapport mutuel : « Je pense que l'on ne se perçoit plus de la même façon, on a des discussions autres que le petit quotidien, on va plus loin dans les discussions, on pense plus aux élèves. Le fait de parler ensemble des difficultés que nous avons à déléguer notre pouvoir nous a donné une ouverture d'esprit certaine. »

Pour répondre aux orientations du programme de formation concernant le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* et la compétence transversale *coopérer*, sept enseignantes ont entrepris une démarche de formation qui les aide à mettre en œuvre dans leur classe des projets qui permettent aux élèves de développer leur confiance en soi, leur autonomie et leur sens des responsabilités. L'objectif visé par les enseignantes consiste à proposer des situations d'apprentissage dans lesquelles l'élève développe des attitudes et des habiletés sociales qui l'initient à la vie démocratique. Cette démarche a supposé que les enseignantes remettent en question certaines de leurs propres perceptions quant à leur rôle et à leur rapport avec les élèves. Au cours de la première année d'expérimentation, la confiance qu'elles ont mise dans les élèves a été bénéfique. Cela les encourage maintenant à mettre en œuvre un projet qui favorisera le développement d'une vie démocratique dans toute l'école. Bien que le changement de paradigme amorcé par les sept enseignantes n'ait pas toujours été facile, l'appui de formateurs universitaires et la collaboration qui s'est établie entre elles les ont amenées à constater que les démarches entreprises les conduisaient dans la direction espérée, à savoir le développement d'une conscience citoyenne chez leurs élèves.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. Lynda Charette, psychoéducatrice, Marie-Louise Demers, Roxane Dubuc, France Gration, Caroline Laframboise et Caroline Lussier, enseignantes au préscolaire et au primaire et Micheline Sanche, orthopédagogue au premier cycle.

(Re)Découvrir quelques grands penseurs de l'éducation sociale des jeunes et leur influence sur nos pratiques

par Robert Martineau

L'école, ça sert d'abord à faire la société
Jean-Claude Ruano-Borbalan[1]

D'où vient cette idée saugrenue qu'il faudrait maintenant éduquer les jeunes à la citoyenneté? Car, au-delà de sa mission bien connue d'instruction et de qualification, l'école québécoise s'est maintenant donné un mandat explicite de socialisation. Ainsi lit-on dans le Programme de formation de l'école québécoise que, « dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables[2] ».

Il faut rappeler que cette visée était déjà implicitement présente dans les programmes d'études antérieurs et que l'apprentissage du vivre-ensemble n'a pas été inventé par le curriculum actuel, bien que ses objets aient suivi l'évolution de la société québécoise au fil des décennies. Des leçons de vie proposées par les programmes de « bienséance » d'avant la Révolution tranquille aux connaissances, concepts et habiletés civiques visés dans les programmes de « formation personnelle et sociale » et d'histoire des années 80 jusqu'aux préoccupations actuelles éminemment sociales des « domaines généraux de formation », des compétences transversales et des disciplines de l'Univers social du nouveau curriculum, on peut facilement retrouver le filon conducteur d'une société qui, à l'instar des autres sociétés occidentales, a fait progressivement de la socialisation de sa jeunesse un enjeu majeur de son projet éducatif.

En fait, lorsqu'on analyse ce qui ressort de cette mission « socialisatrice » de l'école, on note qu'elle est étroitement liée à la nature même de l'éducation, dont l'étymologie latine (*ex* et *ducere*, soit « conduire, mener vers l'extérieur ») suggère une distanciation de soi, une ouverture à l'égard de l'Autre, des autres, une mise au monde social, un élargissement vers l'univers de la vie collective, de la « culture seconde », pour employer les termes de Fernand Dumont.

C'est d'ailleurs à cette mission que se sont attaquées les enseignantes interrogées par Guy Lusignan et dont les propos rapportés dans le présent numéro (p. 32-34) invoquent non seulement des conceptions et des pratiques pédagogiques bien adaptées à ce mandat d'éducation sociale des jeunes, mais dont il est possible, à l'analyse, de reconnaître la filiation avec les idées et théories de certains grands pédagogues en cette matière, comme nous tenterons de le montrer ci-après.

Bien que l'éducation à la citoyenneté soit une préoccupation plutôt récente dans l'enseignement, un examen de la racine des idées contemporaines porteuses d'éducation sociale de la population laisse apparaître des filons remontant jusqu'à l'Antiquité qu'il est intéressant de connaître, ne serait-ce que pour apprécier l'historicité du projet et son étroite relation avec les contextes de son évolution jusqu'à aujourd'hui. Loin de les présenter tous, nous en mentionnerons dans les lignes qui suivent quelques-uns et parlerons de quelques idées porteuses ainsi que de ceux et celles qui les ont soumis à leur époque et dont plusieurs s'inspirent encore de nos jours au point de les considérer comme de grands penseurs de l'éducation sociale des jeunes. Puis, en nous inspirant d'eux, nous formulerons quelques principes pouvant fonder une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté et du développement de la conscience sociale des jeunes et mettrons en évidence certaines pratiques favorables.

Quelques grands penseurs de l'éducation sociale des jeunes

Il faut noter, d'entrée de jeu, que chez les Anciens, l'éducation est essentiellement sociale. Dans la Grèce antique, par exemple, « l'éducation est inséparable de la politique, c'est-à-dire de la vie de la cité, des rapports économiques et sociaux qui la constituent, de la forme de son gouvernement[3] ». Ainsi, pour Aristote, l'être humain est essentiellement un animal politique; il se distingue des autres animaux par la maîtrise de la parole qui le lie intrinsèquement aux autres et à l'aide de laquelle il construit ses relations avec son environnement :

> Seul de tous les animaux, l'homme possède la parole. Sans doute la voix est-elle le moyen d'indiquer la douleur et le plaisir [...] Mais la parole est là pour manifester l'utile et le nuisible et, en conséquence, le juste et l'injuste. C'est cela qui est propre aux hommes, en regard des autres animaux : l'homme est seul à posséder le sentiment du bien et du mal, du juste et de l'injuste. Or c'est la communauté de ces choses qui fait la famille et la Cité[4].

Photo : Denis Garon

En fait, l'éducation antique était tout investie dans la pérennité d'une société statique et d'un ordre social singulier reproduit par la parole transmise et mémorisée : « L'imitation exacte, sans originalité, est toujours recherchée. On apprend de mémoire; on répète à voix haute, en commun, on récite individuellement. Le principe d'autorité, le formalisme, la culture de la mémoire sont le fondement de cette éducation entièrement verbale et livresque[5]. » Cette éducation, incontestablement de portée sociale, était par ailleurs très conservatrice et aux antipodes des visées actuelles de l'éducation à la citoyenneté contemporaine. Sa seule finalité sociale est alors de « bien adapter et conformer chacun au monde où il aura à vivre sans qu'il se pose d'inutiles problèmes ou qu'il en pose aux autres[6] ». De cette époque qui a donné son nom à la démocratie, le rôle central attribué à la parole et à la délibération dans l'espace public et l'importance d'éduquer les jeunes en ce sens nous sont restés.

Un concept enraciné dans les idées révolutionnaires du XVIII[e] siècle

L'idée très libérale qu'existe une individualité pouvant s'affranchir de toutes conditions naturelles et

sociales et participer à la constitution de l'ordre social est éminemment moderne. En fait, elle prend sa source dans le mouvement révolutionnaire des XVII[e] et XVIII[e] siècles en Europe et aux États-Unis. En contrepartie de cet affranchissement jugé historiquement nécessaire, les philosophes du Siècle des lumières insistaient toutefois sur la nécessité d'une éducation civique des jeunes en vertu de ce nouveau contrat social. Ainsi, pour Jean-Jacques Rousseau, l'éducation devait servir à reconstruire un être social, selon les lois de l'ordre et de la raison. Aussi préconisait-il une socialisation précoce des enfants très liée aux idées dominantes de l'époque : « C'est l'éducation qui doit donner aux âmes la forme nationale et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts qu'elles soient patriotes par inclinaison, par passion, par nécessité. Un enfant, en ouvrant les yeux, doit voir la patrie et jusqu'à sa mort ne doit plus voir qu'elle[7]. »

Le XIX[e] siècle, ou l'affirmation du « social » et de la raison

On doit à quelques grands penseurs du XX[e] siècle l'idée que l'être humain, grâce à sa raison, a non seulement la possibilité de se prémunir contre les risques d'assujettissement ou d'aliénation, mais aussi de s'en servir comme moyen d'affirmation pour garantir son émancipation politique. Plusieurs philosophes, dont Leibniz, Kant et Hegel, ont fait ressortir, par leurs écrits, le rôle majeur que joue la rationalité dans le rapport de l'individu au monde[8]. Après avoir souligné que « nous sommes marqués dès notre naissance, sans l'avoir voulu, par l'impératif du vivre ensemble – à vivre ensemble », Emmanuel Kant précisait ceci :

> [L']unité entre éthique et politique est réalisée quand le pouvoir politique est maintenu sous le contrôle d'un tribunal de la raison ou tribunal moral, constitué par l'ensemble des personnes privées, faisant un usage public de leur raison [...] Toute décision ou législation doit être contrôlée et régulée par une instance principielle, celle d'un contrat originaire entre les citoyens, par l'idée d'un consensus obtenu par l'exercice de la raison : la raison pratique. Pour ce faire, les citoyens doivent apprendre à faire connaître leur opinion, et les opinions doivent circuler entre elles; l'espace public est délibération et communication[9].

De là toute l'importance accordée à la maîtrise de la langue et à l'apprentissage de la pensée critique, deux piliers de l'éducation sociale actuellement visée dans le nouveau programme de formation.

Le XX[e] siècle et le mouvement de l'éducation nouvelle

Au XX[e] siècle, la question de l'éducation sociale des jeunes a été portée principalement par le mouvement de l'Éducation nouvelle qui a eu cours en France, en Angleterre et aux États-Unis à partir des années 20. Subissant l'influence des idées de Rousseau, ce mouvement, auquel ont participé notamment Célestin Freinet, Ovide Decroly, Maria Montessori, John Dewey et Alexander S. Neill, a traversé le siècle en affirmant de fortes préoccupations pour la socialisation, l'éducation civique des jeunes et le développement de leur conscience sociale.

Dans ce courant, l'organisation sociale est un critère fondamental des écoles nouvelles. L'instruction est inséparable d'une éducation morale qui doit conduire à l'autonomie et au sentiment de responsabilité. Les écoles nouvelles fonctionnent sur le mode de la coopération, de l'entraide et du contrat avec l'adulte ou avec les autres élèves. Dewey, par exemple, voulait faire de la classe un « milieu total » physique et social qui soit un modèle de démocratie. Dans la coopérative scolaire du type Freinet, les élèves gèrent les ressources qu'ils produisent, par le jardin ou le journal, et ils programment à l'issue de votes leurs dépenses : sorties, achat de nouveau matériel, etc. L'aboutissement de cette pédagogie sociale s'incarnera dans le courant de la « pédagogie institutionnelle[10] ». Michel Lobrot, un des penseurs de ce dernier courant, affirmait notamment qu'« il faut commencer par l'École. La société de demain se fera par l'école, ou elle ne se fera pas[11] ». Dans ce courant pédagogique, la classe devient lieu de débat, et c'est à partir de cette période que l'on voit se multiplier les expériences d'autodiscipline et d'établissements autogérés. De son côté, Decroly suggérait que « la classe [soit] un microcosme démocratique où la discipline est assurée par des " sanctions naturelles ", un objet cassé devant être réparé[12] ».

Pour le pédagogue philosophe américain John Dewey, à qui on a souvent associé l'apprentissage par la pratique (*learning by doing*), « l'action pédagogique doit faire en sorte que toute leçon soit une réponse au questionnement de l'enfant qui construit son savoir dans un processus dynamique et individuel. Cette pédagogie pragmatique utilise le projet et ce qu'on appelle aujourd'hui les situations-problèmes[13] ». Dans la conception de ce philosophe, l'éducation est le fondement de la citoyenneté démocratique. Dewey croyait que l'apprentissage résulte d'une démarche active de résolution de problèmes et que la pédagogie devait présenter aux élèves des problèmes signifiants et mobilisateurs de coopération dans l'action, pour stimuler à la fois leur croissance personnelle et leur développement social[14]. Aussi voyait-il dans la résolution de problèmes inhérente à l'« approche de découverte » un important facteur de motivation des élèves, de développement de la capacité d'observer la réalité sociale, de réfléchir, d'inférer et d'interpréter tout en favorisant le transfert de ces savoirs dans la vie tant scolaire qu'extrascolaire[15]. La méthode générique d'enquête et de découverte en cinq étapes de Dewey[16] a inspiré grandement la pédagogie Freinet en

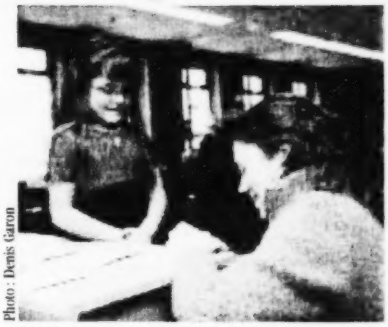


Photo : Denis Garon

Europe, qui y a associé des techniques d'apprentissage coopératif. Pour Dewey, l'apprentissage de cette « méthode » était d'autant plus indispensable en démocratie qu'elle s'apparente étroitement au mode démocratique d'appréhension de la réalité sociale : « la liberté de recherche, la tolérance d'opinions diverses, la liberté de communication, la distribution de ce qu'on découvre à tout individu comme étant l'ultime consommateur intellectuel, sont impliqués dans la méthode démocratique comme la méthode scientifique[17] ».

Cependant, ce n'est qu'au début des années 60 que son influence s'est fait sentir en Amérique, au lendemain de la publication de l'ouvrage *The Process of Education* de Jerome Bruner. Pour ce dernier, la méthode Dewey permettait le transfert d'une matière à une autre et rapprochait l'univers des écoles de celui des disciplines savantes. Sa caution ouvrait la porte des écoles à la « pédagogie de la découverte » qui allait largement influer sur l'enseignement en général, et tout particulièrement sur l'enseignement des sciences humaines au Québec à partir des années 70. Dewey écrivait d'ailleurs au début du siècle que « la géographie et l'histoire sont les deux grands moyens dont dispose l'école pour élargir la portée d'une expérience personnelle directe[18] ».

Plusieurs idées-force du courant de l'Éducation nouvelle ont intégré, au fil du siècle, les sciences de l'éducation et ont encore aujourd'hui une influence sur la pédagogie, en particulier dans sa visée de socialisation : les méthodes actives, l'idée que l'élève doit lui-même construire ses savoirs, la pédagogie du projet, du contrat de travail, le travail de

groupe, la volonté d'introduire plus de démocratie à l'école, etc.

Vygotski et l'interaction sociale

On doit au psychologue russe Lev Vygotski des théories importantes en matière de socialisation, notamment que le plein développement du potentiel cognitif d'un individu est fonction de l'interaction sociale. Vygotski s'est beaucoup intéressé à la fonction du langage dans la société et à la nature éminemment sociale de la cognition. Pour ce psychologue, le développement cognitif d'un individu résulte d'un processus dialectique dans lequel un enfant apprend à travers des expériences de résolution de problèmes partagées avec d'autres, soit un parent, un enseignant ou d'autres élèves. À cet égard, la langue est la forme première d'interaction à travers laquelle les adultes permettent aux enfants d'accéder aux savoirs appartenant à la culture. Non seulement l'école assure l'éducation sociale des élèves, mais l'interaction des jeunes entre eux durant l'apprentissage favorise cette dernière. En fait, les idées de Vygotski sont à la base de l'approche socioconstructiviste qui caractérise le nouveau curriculum. C'est à travers le discours, la langue et la maîtrise des symboles que l'enfant réalise son développement culturel et qu'il tire de ses interactions avec les autres l'essentiel de ses fonctions mentales. En insistant sur la nature éminemment sociale de l'apprentissage et sur l'importance que ce dernier s'effectue dans un contexte d'interaction sociale, Vygotski posait les bases du mouvement de l'apprentissage coopératif en vigueur depuis quelques décennies et qui suscite à l'heure actuelle un grand intérêt dans le milieu scolaire québécois.

Olivier Reboul et la fonction sociale de l'école

On trouve chez le philosophe Olivier Reboul des idées fortes en matière d'éducation sociale des jeunes. Dans un chapitre intitulé « L'école fait la société », Reboul écrivait en 1971 :

> Des classes peu nombreuses pour qu'on puisse s'occuper de chaque élève, une pédagogie insistant sur la responsabilité consentie, l'initiative et la coopération, n'est-ce pas là le facteur par excellence d'une communauté d'hommes capables de rejeter toute tyrannie, celle des pouvoirs, des patrons, de la bureaucratie, de la propagande. Un enseignement scientifique simple, mais intelligent et excitant, n'est-il pas la meilleure arme contre l'endoctrinement, la superstition et le fanatisme, en formant des hommes capables de penser par eux-mêmes[19]?

Reboul rejoignait ici Gaston Bachelard, pour qui l'esprit scientifique est à la base de l'attitude critique que doit maîtriser l'individu dans la société. Critiquant la famille contemporaine, Reboul soulignait que, « en le protégeant et en l'élevant, la famille risque toujours de faire de l'enfant un éternel mineur[20] » et qu'à cet égard l'école avait peut-être pour mission de l'en faire émerger. En fait, il posait la question de l'enjeu de l'éducation sociale des jeunes : « Voulons-nous fabriquer des générations d'êtres infantiles, donc esclaves, ou former un peuple adulte et libre? Il y va de la vie de notre civilisation, ou de sa mort[21]. » Après avoir rappelé que la démocratie ne peut fonctionner sans démocrates et que c'est à l'éducation de les former, Reboul ajoutait ceci :

> L'École de la démocratie doit être elle-même démocrate; si par la coopération [...] elle enseigne la réciprocité des échanges et la responsabilité partagée, si par la formation du jugement [...], elle donne à chaque individu les moyens de critiquer le pouvoir, c'est alors seulement qu'elle préserve de la tyrannie, celle de la bureaucratie, de la propagande, etc. Sur le plan individuel, la liberté ne peut être la fin de l'éducation que si elle en est aussi le moyen: il en va de même au plan social : l'éducation ne peut préparer à la démocratie que si elle est elle-même démocratique[22].

Photo : Denis Garon

Paolo Freire et la conscience sociale

Les idées du pédagogue brésilien Paolo Freire[23] ont influencé de façon significative le traitement de la question de l'éducation sociale de la population depuis un demi-siècle et ne sont pas sans relation avec les orientations actuelles du programme de formation, notamment en ce qui a trait à l'association de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Pour Freire, l'éducation est un acte politique et le pouvoir du citoyen réside en grande partie dans les outils culturels dont il dispose. La « conscience critique » que doit favoriser l'éducation donne une arme contre la mythification à laquelle sont en proie les populations illettrées. En outre, signale Freire, la conscience de la temporalité, de l'historicité, est une découverte majeure de l'histoire des cultures humaines. Tant que l'individu n'a pas découvert cette importante dimension, il est submergé, comme l'animal, par le temps, prisonnier du présent dont il ne peut se libérer. L'être humain ne peut intervenir sur la réalité de façon créative que s'il n'est pas totalement régi par sa nature biologique, instinctive comme l'animal, et c'est l'éducation qui rend possible cette émancipation. En affirmant que l'individu opprimé est un sujet historique qui peut transformer la société à l'aide de ses outils culturels, et en proposant une méthode d'alphabétisation de la population en ce sens, Paolo Freire a inspiré tout un courant éducatif de conscientisation très présent au Québec durant les années 80 et dont on trouve encore des traces, ne serait-ce que dans le libellé du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire, dont la troisième compétence propose à l'élève de « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire ».

L'éducation à la citoyenneté

Bien qu'il s'en inspire, le courant contemporain de l'éducation à la citoyenneté démocratique se démarque sensiblement de ses prédécesseurs. Il est le produit de l'évolution contemporaine de la démocratie dans les sociétés occidentales et de la réflexion suscitée par les nombreuses dérives qui en menacent la santé et le maintien. Marie McAndrew et ses collègues[24] rappelaient à ce propos que l'éducation sociale d'hier répondait aux besoins de sociétés homogènes et fermées dominées par une conception traditionnelle de l'identité nationale et de la citoyenneté où l'expression de la diversité n'avait guère sa place. Il s'agissait en fait d'assurer la cohésion sociale de sociétés fermées par la conformité des comportements avec les normes communes pour oblitérer les conflits potentiels ou réels entre les diverses appartenances communautaires. Les sociétés d'aujourd'hui étant multiformes et ouvertes au monde, la cohésion sociale ne peut plus faire l'économie des conflits auxquels on tentera de trouver des solutions dans des débats démocratiques. L'éducation sociale contemporaine des jeunes exige donc plus que l'acquisition de connaissances concernant les principes et les mécanismes de la vie démocratique dans un pays donné. Elle doit avoir pour objet de développer chez les élèves les compétences nécessaires à la pratique de la citoyenneté d'abord à l'école et, à plus long terme, dans une société pluraliste dont il faut préserver la cohésion.

Les débats et les réflexions qui ont cours depuis quelques décennies sur la démocratie, sur ses grandeurs et ses misères, ont mis à contribution les penseurs de divers champs disciplinaires. Tous ne sont pas pédagogues, mais leurs travaux ont souvent servi à fonder la légitimité d'une éducation à la citoyenneté et du développement de la conscience sociale de la population et à en préciser pour l'enseignement les pratiques pédagogiques favorables. Leurs réflexions ont influencé la façon d'aborder la question de la nécessité pour l'école de préparer le citoyen à assumer son rôle dans la société démocratique contemporaine.

Benjamin Barber et la démocratie forte

C'est notamment le cas de Benjamin Barber, dont les travaux ont permis de mieux comprendre la nature et les exigences de la vie démocratique contemporaine. Ainsi soulignait-il en 1992 que c'est la responsabilité politique de la société et des enseignants en particulier d'éduquer la population à la vie démocratique, afin de lui permettre d'acquérir la culture nécessaire à son intégration dans la société civile, la compétence exigée par la vie démocratique, la capacité de penser de façon critique et de participer à la délibération dans un monde pluraliste de même que l'empathie nécessaire au dialogue et à l'établissement de consensus sociaux[25].

John Goodlad, l'école et la démocratie

Chercheur américain qui a eu une grande influence sur les éducateurs et les administrateurs de l'éducation au Québec durant les années 80 et 90, John Goodlad soulignait il y a quelques années ce qui suit :

> [L']enseignement et la démocratie sont inextricablement liés… la démocratie ne peut survivre sans une instruction commune à tous… un véritable enseignement ne peut durer à moins qu'il ne soit dispensé dans une société fondée sur la liberté de pensée et d'expression. Puisque la démocratie et l'enseignement sont si fondamentalement liés l'un à l'autre, le souci le plus vif de toute société libre doit être d'éduquer les jeunes de telle façon que la démocratie non seulement subsiste, mais surtout qu'elle prospère[26].

Photo : Denis Garon

En fait, Goodlad insiste sur la fonction sociale de l'école qui est vouée à « l'acculturation des jeunes à une démocratie sociale et politique », finalité selon lui bien plus importante et fondamentale que de préparer les jeunes à l'exercice d'un emploi ou d'une profession. Aussi, avançait-il, la question première de toute personne engagée dans le système scolaire devrait être : « Qu'est-ce que les jeunes doivent savoir et être capables de faire afin d'apporter leur contribution à la société démocratique dans laquelle ils vivent? » et non « Qu'est-ce qu'ils doivent savoir et être capables de faire afin d'obtenir du travail? » Citant Barber (1993), Goodlad soulignait qu'« il n'y aura pas de liberté, d'égalité et de justice sociale sans démocratie et [qu']il n'y aura pas de démocratie sans citoyens et sans écoles qui forgent l'identité civique et la responsabilité démocratique[27] ».

Quelques principes et pratiques d'une éducation sociale des jeunes

Bien que la question ne se pose pas aujourd'hui tout à fait de la même façon qu'auparavant, le lecteur aura sans doute saisi les filiations du projet éducatif actuel avec les idées de ces grands penseurs de l'éducation sociale des jeunes et l'influence de celles-ci sur ses finalités, ses principes et les pratiques pédagogiques qu'elle induit.

D'une part, les finalités de l'éducation à la citoyenneté contemporaine illustrent fortement cette influence, comme l'ont montré Marzouk et ses collègues[28] pour qui elles se résument essentiellement à amener les élèves :

- à découvrir les moyens structurant les rapports sociaux dans une société démocratique et à s'ouvrir aux différences;
- à développer la culture civique (connaissances et compétences civiques : civisme, respect de l'autre et de l'environnement, solidarité et coopération);
- à se donner la liberté de pensée, de jugement et d'innovation de même que les moyens de maîtriser son destin;
- à développer un sentiment d'appartenance et d'identification.

D'autre part, l'examen des principes à la base de l'éducation à la citoyenneté actuelle montre à quel point ils s'enracinent dans les travaux de ces grands penseurs de l'éducation sociale. Dans son ouvrage sur l'éducation sociale des jeunes[29], Ken Osborne énonçait il y a quelques années, à la lumière d'une revue considérable de recherches en la matière, neuf principes à la base de pédagogies favorables à l'éducation sociale des jeunes et tout particulièrement à l'éducation à la citoyenneté :

1. L'enseignant ne monopolise plus l'avant et le centre des activités de la salle de classe;
2. Les enseignants deviennent moins instructeurs et davantage des facilitateurs de l'apprentissage; moins des acteurs et davantage des entraîneurs;
3. L'image de l'élève comme un vase vide à remplir est rejetée;
4. Les élèves participent activement à leurs apprentissages et les orientent;
5. Les classes, ouvertes et démocratiques, sont caractérisées par le partage et le respect mutuel entre les élèves ainsi qu'entre le professeur et ses élèves;
6. L'enseignant perçoit moins son rôle dans le registre de l'autorité que dans celui de la fonction qui consiste à aider l'élève à grandir et à se développer;
7. Le but principal de l'intervention de l'enseignant est que l'élève ait de plus en plus de pouvoir sur sa vie;
8. Le curriculum prend racine dans la réalité des élèves;
9. L'approche de résolution de problèmes est privilégiée.

Le lecteur sera sans aucun doute frappé par la parenté de ces principes pédagogiques avec les propos des enseignantes rapportés par Guy Lusignan, dans son article « La coopération et la citoyenneté » (dans le présent numéro, p. 32-34), qui illustre à quel point théorie et pratique s'inspirent mutuellement. Le lecteur aura aussi saisi combien les grands pédagogues cités ont influencé la façon dont est traitée aujourd'hui la question centrale de l'éducation sociale des jeunes, notamment dans le nouveau programme de formation.

M. Robert Martineau est professeur au Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal.

1. *Sciences humaines*, n° 36, 2002, p. 46.
2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Gouvernement du Québec, 2002, p. 3.
3. O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1971, p. 81.
4. Cité dans J. Rancières, *La mésentente : politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995, p. 19.
5. R. GAL, « L'éducation dans l'Antiquité », dans *Histoire de l'éducation*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je, 1966, p. 27.

6. *Ibid.*, p. 18-19.
7. Cité dans J. Château (dir.), *Les grands pédagogues* (1712-1758), Paris, PUF, 1972.
8. M. HANSOTTE, *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p. 210.
9. *Ibid.*, p. 22.
10. A. VASQUEZ et F. OURY, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero, 1969.
11. M. LOBROT, *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars, 1966, p. 277.
12. M. FOURNIER, « Un siècle d'éducation nouvelle », *Sciences humaines* n°105, mai 2000, p. 46.
13. *Ibid.*, p. 45.
14. *Ibid.*, p. 33.
15. J. DEWEY, *The School and the Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1899/1956, p. 53-54.
16. Reconnaître qu'un problème existe; définir la nature exacte de ce problème; formuler des solutions possibles; tester la solution la plus plausible; arriver à la solution la plus satisfaisante.
17. J. DEWEY, *Liberté et culture*, Paris, Aubier/Montaigne, 1955, p. 113.
18. J. DEWEY, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1990, p. 281.
19. O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1976, p. 93.
20. *Ibid.*, p. 15.
21. *Ibid.*, p. 94.
22. *Ibid.*, p. 101.
23. P. FREIRE, *Education for Critical Consciousness*. New York, Seabory Press, 1973.
24. M. McANDREW, C. TESSIER et G. BOURGEAULT, « L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France : des orientations aux réalisations », *Revue française de pédagogie*, n° 121, 1997, p. 57-77.
25. B. BARBER, *An Aristocracy for Everyone*, New York, Ballantine, 1992, p. 4-5.
26. R.T. OSGUTHORPE, « John Goodlad », dans J. Houssaye (dir.), *Pédagogues contemporains*, Paris, Armand Colin, 1996, p. 99-136.
27. J. GOODLAD, « Democracy, Education, and Community », dans R. Soder, (dir.), *Democracy, Education and the Schools*, San Francisco, Jossey Bass, 1996.
28. A. MARZOUK, J. KABANO et P. CÔTÉ, *Éduquer à la citoyenneté à l'école. Guide pédagogique*, Outremont, Éd. Logiques, 2000.
29. K. OSBORNE, *Teaching for Democratic Citizenship*, Montréal, La Maîtresse d'école, 1991, p. 2.

Claude Paquette

Quand j'ai voulu écrire sur Claude Paquette, j'ai laissé venir des images à mon esprit et elles ont afflué en très grand nombre. Finalement, j'ai gardé celles-ci : un bulldozer, un bœuf de labour, Alvin Toffler, un ordinateur, un lapin et un père. Quels liens unissent tous ces éléments? Ces analogies décrivent un grand pédagogue du Québec. L'homme est public, connu, mais en même temps un peu secret. Il avance, poursuit son chemin avec ténacité et détermination, car rien ne l'arrête. Il est vaillant, attelé à la tâche, ne prenant une pause que lorsqu'il a terminé le travail. Visionnaire, il a été et est toujours d'avant-garde, comme s'il voyait clairement de quoi demain sera fait. Grand lecteur doué d'une mémoire phénoménale, il maîtrise un nombre impressionnant de dossiers et il intervient en vertu de plusieurs fonctions. Prolifique, Claude Paquette a écrit quantité d'ouvrages, dans des domaines très diversifiés. Considéré comme le père de la pédagogie ouverte au Québec, il a travaillé à la naissance de celle-ci mais aussi à sa croissance : il l'a nourrie de ses livres, de ses outils et de ses interventions, et il continue de s'occuper de son développement. Tout cela en une seule personne, eh oui! tout cela, et encore plus.

Quand j'ai rencontré Claude Paquette, c'était un jeune professeur d'université peu connu : il venait de quitter sa courte carrière d'enseignant au primaire, où il avait déjà essayé un embryon de son modèle pédagogique. Comme il le relate dans son dernier livre[1], c'est souvent un fait plutôt anodin qui détermine toute une vie. Un jour bien ordinaire de 1970, j'ai répondu à l'invitation d'un certain Claude Paquette qui offrait son soutien à des enseignants désireux de changer de paradigme, afin d'aider des élèves à aimer l'école et à apprendre. Pour moi, cela tombait bien. J'essayais d'apporter du renouveau à mon enseignement, mais, comme pour certaines personnes de la réforme d'aujourd'hui, je n'y arrivais pas seule. Je ne savais pas alors que je venais de rencontrer mon mentor et que je signais un véritable contrat de vie avec cette pédagogie qu'il proposait et qu'il allait continuer de développer, soit la pédagogie ouverte et interactive.

En même temps qu'il donnait des cours à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Claude Paquette a mené une recherche-action avec un groupe d'enseignants volontaires et de directeurs de quelques écoles de la Commission scolaire des Mille-Îles (c'est aujourd'hui la Commission scolaire de Laval avec quelques écoles annexées à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles), dont je faisais partie. Il nous a proposé un modèle d'organisation, dans lequel nous gardions une partie de ce que nous faisions déjà. À chaque rencontre, en discutant et en faisant le point sur les forces constatées et les difficultés éprouvées, le groupe préparait des activités et les interventions pour l'étape suivante. Chacun expérimentait, faisait un bout de chemin, et Claude proposait de nouveaux outils ou des démarches pour en bâtir. Il nous a fait vivre des activités ouvertes, parce que c'est la meilleure façon d'apprendre… en faisant, l'application pure et simple du « c'est en forgeant que l'on devient forgeron ». Il nous a aidés à réfléchir afin que nous fassions toujours des pas vers l'avant. Ses interventions respectaient les principes pédagogiques de son modèle. Cela veut dire faire confiance aux élèves-adultes, croire en leur potentiel, leur faire jouer un rôle actif dans des situations ouvertes d'apprentissage, intervenir pour soutenir leurs démarches, répondre à leurs demandes, leur proposer des pistes et les aider à analyser leurs pratiques.

Claude Paquette nous a proposé différentes lectures; à quelques reprises, il a aussi invité André Paré à discuter avec nous. Des stagiaires se sont greffés à nous pour travailler dans les classes et participer aux groupes de travail. Cela a été une belle période, riche et effervescente d'action et de coopération, quoique très difficile, car la résistance au changement était importante. À ses étudiants de l'UQAM, il a proposé un stage en France (1974) pour travailler l'autogestion pédagogique avec Michel Lobrot et faire un stage dans des écoles Freinet. J'ai eu le privilège d'y aller et de faire vivre une expérience d'autogestion de vie à ma famille.

Claude Paquette a beaucoup réfléchi sur le projet éducatif, les conditions gagnantes, les étapes nécessaires et la nécessité du partenariat. Il a préparé un grand nombre d'outils et d'activités de toutes sortes. Il a également organisé des formations pour aider les milieux à clarifier leurs valeurs éducatives et à se donner un cadre d'action dans l'émergence de leur projet, de son développement et de son maintien, selon un cycle continu qui lui est cher, actions et réactions, autant dans les fondements que dans les pratiques. Il a aussi proposé des stratégies pour l'animation et la supervision du projet éducatif. Il faut penser que tout cela se passait autour de 1979! Quoique cela ne soit pas toujours facile même aujourd'hui, la situation paraît plus simple en 2004, soit 25 ans après ce travail de pionnier.

Claude Paquette a exporté son expertise de recherche-action et de projet éducatif dans d'autres milieux en offrant son soutien et celui de son équipe aux différents acteurs qui requéraient ses services. On peut dire que la pédagogie ouverte a essaimé aux quatre coins de la province, et même parfois hors du Québec. Pour aider les différents spécialistes et les personnes-ressources qui s'adressaient à lui, il a proposé des ateliers et des outils dont il est impossible de faire

la liste ici : je ne nommerai que les banques d'activités ouvertes, les activités pour l'apprentissage de la lecture, l'exploitation de la littérature enfantine, l'évaluation en pédagogie ouverte, l'approche des talents multiples de Taylor et les grilles d'analyse réflexive. À noter que certains de ces outils ont été écrits avec la collaboration de Michelyne Lortie-Paquette.

Ayant eu le bonheur et le privilège de travailler avec Claude Paquette, j'ai appris un nombre incalculable de choses à son contact, mais il y a des éléments plus marquants qui ont influencé non seulement ma pratique et ma carrière, mais aussi ma vie personnelle. Tout d'abord, la confiance dans le potentiel de la personne qui apprend, c'est aussi vrai pour l'adulte que pour l'enfant. Claude m'a fait confiance dans des moments où je ne me faisais pas confiance moi-même. Il m'a confié des tâches, en me disant qu'il allait m'aider. À court terme, son aide tangible était plutôt minime et ne rassurait pas toujours mon insécurité du moment, mais il me faisait apprendre pour vrai que j'avais en moi les ressources pour mener à bien les projets en cours. Cet apprentissage à long terme n'a pas de prix. C'est encore vrai aujourd'hui : faire confiance aux élèves et à soi-même et agir selon ses principes.

Sous son aile de professeur d'université, j'ai suivi des cours parmi les plus intéressants et les plus utiles de tout mon baccalauréat et de ma maîtrise, parce que je les ai vécus en cohérence avec la pédagogie ouverte qu'il préconisait. Cette cohérence m'a beaucoup fait réfléchir et a orienté plusieurs de mes décisions. La cohérence est l'adéquation entre ce que nous disons et ce que nous faisons, entre nos valeurs de référence et nos gestes, entre nos interventions et nos principes, entre les activités faites en classe et notre philosophie de l'éducation, et cela va même jusqu'à nos choix de vie, compte tenu de nos valeurs personnelles et de notre propre personne.

Une autre leçon primordiale que j'ai retenue est la nécessité de vivre nos pratiques dans la quotidienneté de la classe ou de l'école. Si je désire développer la créativité chez mes élèves, je dois leur proposer tous les jours des activités qui demandent qu'ils utilisent leur créativité. Si je veux que mes élèves apprennent à choisir, ils doivent faire des choix quotidiens, par eux-mêmes, que ce soit pour l'horaire, les activités, les moyens de réalisation ou les compagnons. Si je crois que la communication est importante, c'est chaque jour que nous devons communiquer oralement, par écrit ou par divers moyens. Si la coopération est une valeur importante pour l'école, tous les jours on travaillera dans une petite équipe, on jouera, on fera des présentations ou on lira, sans comparaison avec ses voisins. Cela est vrai pour les apprentissages, les valeurs, l'environnement et aussi pour la vie.

Durant mes études de deuxième cycle, j'ai décidé d'aller en Angleterre faire des stages dans différentes écoles pour constater *de visu* les origines de l'*Open Education*, qui a donné naissance à la pédagogie ouverte dans un mariage mixte avec des approches mises en avant par des théoriciens et des praticiens américains. J'ai réalisé que notre modèle québécois, soit le modèle « Paquette », est bien particulier avec ses outils, ses activités, ses ouvrages de référence et son maître. En fait, cela donne un modèle unique, digne rejeton de la créativité et de l'audace d'un grand pédagogue de chez nous.

Lucie Saint-Hilaire

1. Claude PAQUETTE, *Universel, Yvon Deschamps?*, Éditions Contreforts/RÉCITS, 2004, p. 25.

« une prise sur la réalité actuelle »

Table ronde portant sur les personnes et les lectures qui ont influencé des enseignantes et des enseignants ainsi que des membres du personnel de direction d'école dans leur choix professionnel

par Marielle Jobin

Dans le feu de l'action, rares sont les occasions de s'arrêter et de chercher parmi nos souvenirs les acteurs et les auteurs qui ont balisé, voire directement influencé, le parcours individuel que nous avons emprunté en éducation. Une invitation de *Vie pédagogique* a permis à dix personnes travaillant dans le domaine de l'éducation (enseignantes et enseignants ainsi que membres du personnel de direction d'école) de partager l'histoire de leur cheminement et de leurs expériences de vie, qui forment en quelque sorte la carte sociopédagogique de leurs sensibilités personnelles et professionnelles.

Que vous inspire le thème « Les grands pédagogues : d'hier à aujourd'hui » ? Pour vous, qu'en est-il de ce devoir de mémoire ?

Selon Ginette Decobert, auteure et enseignante de classe d'accueil à la retraite, réactiver sa mémoire et revisiter l'itinéraire parcouru est sans contredit une façon de garder prise sur la réalité. Reinelde Landry, directrice d'école en prêt de service au ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), est habitée par tout ce qui touche à la construction de l'identité personnelle, sociale et professionnelle : « Il faut nommer ses héritages pour savoir qui l'on devient. Exercer un devoir de mémoire, c'est réveiller les héritages oubliés et les partager avec les autres. »

Paule Coulombe, enseignante en maternelle et au premier cycle à l'école les Petits-Castors, de la Commission scolaire Marie-Victorin, et Louis Denicourt, enseignant de mathématique à l'école Paul-

Photo : Denis Talbot

Germain-Ostiguy, de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, considèrent que l'exercice auquel ils sont conviés donne du relief au profil des pédagogues qu'ils sont devenus. Pour eux, l'activité coïncide exactement avec leur souci de demeurer en constante évolution et de circonscrire plus étroitement le processus d'apprentissage qui est en cause lorsqu'on devient qui l'on est.

C'est avec beaucoup d'humour que Claude Daviau, coordonnateur des Services éducatifs de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), fait remarquer que « certains sont tentés parfois d'oublier les influences reçues, ne serait-ce que parce qu'ils préfèrent se convaincre d'avoir inventé quelque chose pédagogiquement… »

Y a-t-il des personnes – parents, professeurs, théoriciens, collègues, auteurs – qui ont influencé votre choix professionnel ou s'agit-il de hasard tout simplement ?

Catherine Le Gallo, enseignante à l'école Saint-Jean-de-Brébeuf, de la CSDM, se sent redevable envers

l'enseignante de « classe unique » de son petit village, en France, qui accueillait vingt élèves de 3 à 12 ans. Cette pédagogue l'émerveillait, car elle était capable « d'enseigner à tous ». Catherine s'est

Photo : Denis Garon

PAULE COURNOYER
ÉCOLE LES PETITS-CASTORS
COMMISSION SCOLAIRE
MARIE-VICTORIN

d'abord appliquée à l'imiter dans ses jeux d'enfant. Puis, dès sa première année d'enseignement, elle a élaboré une approche par ateliers qui tenait compte des centres d'intérêt, des besoins, des forces et des limites de chaque élève. Elle pratiquait ainsi une sorte de différenciation pédagogique avant l'heure.

La première réelle influence perçue par Caroline Jodoin, enseignante au troisième cycle du primaire à l'école Anne-Hébert, de la Commission scolaire de Montréal, lui vient de sa famille : « Avec un père, une mère, une grand-mère, un grand-père et un conjoint qui enseignent ou ont enseigné, ce n'est pas cliché de dire que je baigne dans l'éducation depuis l'enfance! » Parce qu'elle estime avoir beaucoup reçu, Caroline a choisi de travailler pendant plusieurs années en adaptation scolaire, et elle rejoint ainsi l'intervention de Ginette, qui se dit portée à croire que « l'on enseigne peut-être avec la dette qu'on a ».

De l'adversité...

Monique Darvau, enseignante en cinquième année à l'école La Source, de la Commission scolaire de la Riveraine, Marie-Andrée Charlebois, enseignante en quatrième année à l'école Maisonneuve, de la CSDM, Vianney Gravel, directeur de l'école Pierre-de-Lestage, de la Commission scolaire des Samares et Reinelde Landry ont un cheminement qui présente une certaine parenté, comme si l'épreuve de l'adversité les avait conduits par des chemins détournés à la sérénité du choix d'enseigner.

Monique a toujours manifesté un grand amour des enfants et elle reconnaît que les personnes qui lui ont enseigné de la première à la quatrième année l'ont certainement marquée. Dès l'âge de 9 ans, elle a voulu faire ce métier. Au moment d'entrer au secondaire, Monique ne pouvait être admise au cours scientifique, préalable à l'école normale de l'époque, parce qu'elle n'avait pas les notes requises. Le verdict « Tu ne peux pas être enseignante, on ne peut rien faire pour toi » a sonné le réveil de sa débrouillardise et de sa détermination. À force de volonté, Monique a fait des démarches et obtenu une admission conditionnelle. Après avoir satisfait aux standards requis, elle a pu réaliser deux de ses plus grands rêves : enseigner et aller en Afrique.

Photo : Denis Garon

CLAIRE DARVAU
SERVICES ÉDUCATIFS
COMMISSION SCOLAIRE
DE MONTRÉAL

À la valorisation...

Bien que sa mère et sa tante aient été enseignantes, Vianney Gravel ne croit pas que cela a été réellement déterminant pour lui. Ce sont plutôt deux événements précis qui ont modulé son choix : un échec en mathématique, au secondaire, a fait en sorte que seul l'accès aux sciences humaines devenait possible pour lui au collégial; le second facteur, ce sont les moments de bonheur ressentis comme scout, moniteur ou chef de camp d'été, lorsqu'il s'agissait d'établir une relation personnelle avec les gens, de les écouter et de les comprendre. Vianney établit un lien entre cette prise de conscience de ses habiletés et son orientation vers la gestion des ressources humaines quelques années plus tard :

> L'impression de rejet que l'on ressent lorsqu'on ne répond pas aux règles a eu des retombées sur mon comportement et a coloré mes valeurs; j'ai développé une certaine adresse à contrer les embûches qui freinent les jeunes et les adultes dans leur développement, et j'ai mis toute mon énergie à démontrer à ma famille par mon choix professionnel que, même si on n'est pas performant à l'école dans certaines matières, il est possible de s'épanouir, d'être utile aux autres et de réussir sa vie.

Photo : Denis Garon

CATHERINE LECLAIR
ÉCOLE SAINT-JEAN-DE-BRÉBEUF
COMMISSION SCOLAIRE
DE MONTRÉAL

Pour Marie-Andrée, aller à l'école a toujours été très ardu parce qu'elle avait de la difficulté à se concentrer, probablement à cause d'un problème visuel non dépisté. Bien que l'école primaire n'ait pas été pour elle un lieu d'épanouissement, elle est quand même parvenue au choix d'enseigner par rebondissements successifs : « Ma mémoire est émotive : les gens qui m'ont marquée sont ceux qui ont eu confiance en moi, ceux que j'ai regardés enseigner et qui avaient des attitudes et des comportements que j'aimais. »

Marie-Andrée est reconnaissante envers une religieuse qui, à la mort de sa mère, l'a accompagnée dans les efforts à faire pour reprendre les matières échouées et l'a guidée dans ses réflexions concernant son avenir. Après avoir quitté le cours classique et fréquenté l'école normale, elle découvre l'univers des enfants lors de son premier stage. La valorisation personnelle lui est d'abord venue d'un oncle très soutenant; le sentiment de fierté professionnelle s'est développé au sein du milieu scolaire protestant, où des parents d'élèves verbalisaient la chance qu'avaient leurs enfants de fréquenter sa classe. Forte de ces encouragements, Marie-Andrée, qui se définissait comme « une bonne dernière de classe », a trouvé l'assurance et la détermination nécessaire pour quitter son emploi et retourner parfaire sa formation.

Un choix éclairé

Originaire de la Gaspésie et troisième enfant d'une famille nombreuse, Reinelde a été marquée dès l'âge de 5 ans par un refus d'être admise à l'école : « Il n'y a pas de place pour elle », a laissé tomber le commissaire d'école venu à la maison rencontrer ses parents la veille de la rentrée scolaire. « Cela a été une offense incroyable à ma vie d'enfant, et je n'ai pas de mots pour décrire ce que cela m'a fait. » À la suite de cet événement, Reinelde

Photo : Denis Garon

CAROLINE JODOIN
ÉCOLE ANNE-HÉBERT
COMMISSION SCOLAIRE
DE MONTRÉAL

se construira un monde où elle deviendra sa propre enseignante, aidée de sa mère ainsi que de ses frères et sœurs qui corrigeront ses travaux. Au mois de mai suivant, une place sera enfin disponible, et c'est avec fierté qu'au mois de septembre de la même année, Reinelde sera inscrite en deuxième année.

Au secondaire, une enseignante de la congrégation des Ursulines jouera également un rôle déterminant en alimentant sa réflexion quant à la décision de s'orienter vers l'enseignement : « Ces échanges m'ont permis d'effectuer un choix éclairé au lieu de m'engager dans la réalisation d'un rêve basé sur une frustration. »

Quelles sont les valeurs qui vous ont servi d'éléments de mobilisation dans votre action professionnelle? En avez-vous pris conscience dès le départ?

À la base de toutes les interventions, un dénominateur commun apparaît : le respect.

L'action professionnelle de Paule reflète les valeurs généralement mises en avant par les écoles innovatrices et cela n'est pas le fait du hasard : respect de l'autre, autonomie, lui ont été inspirés par un

Photo : Denis Garon

MONIQUE DARVEAU
ÉCOLE LA FOURMI
COMMISSION SCOLAIRE

père dont les actions témoignaient de la nécessaire confiance en soi et de l'appréciation du caractère unique de chaque personne.

Formé initialement en éducation physique, Louis est sensible aux valeurs de nature sportive, et le travail d'équipe est une préoccupation fondamentale dans l'établissement de ses approches pédagogiques. Le respect adulte-élève et sa réciproque, le respect du processus d'apprentissage de chaque élève et l'établissement d'une relation d'aide mutuelle colorent son action. La dynamique de ses groupes le préoccupe et il croit, tout comme Paule, Monique et Catherine l'ont exprimé, que les jeunes et les enseignants forment une communauté d'apprentissage où chacun peut apprendre de l'autre.

Photo : Denis Garon

LOUIS MARTINEAU
ÉCOLE MARIE-ANNE-HEBERT
COMMISSION SCOLAIRE
DE MONTRÉAL

Claude, de son côté, affirme : « Les valeurs qui nous habitent nous identifient, nous trahissent même. Elles sont en quelque sorte notre marque de commerce. C'est un professeur d'université, Jean-Claude Millette, qui m'a amené à rechercher les liens qui existent entre mes valeurs, ma conception de l'apprentissage et leur impact sur ma façon d'enseigner. » Comme gestionnaire d'école, Claude a remarqué qu'une des choses les plus difficiles à traiter cependant, ce sont les divergences d'idées, en dépit du fait que des personnes réunies autour d'un problème à résoudre partagent les mêmes valeurs fondamentales.

Pour sa part, Catherine a réalisé l'importance des valeurs dans l'enseignement lorsqu'elle a immigré au Québec. À l'instar de Claude, c'est un professeur d'université qui a convié le groupe d'étudiants dont elle faisait partie à relever les faits concrets qui présentaient une cohérence dans la vie personnelle et professionnelle de chacun : « À l'issue de ce cours, nous avons été amenés à conclure que les valeurs, ça ne s'inculque pas. À partir de ce que tu es et de ce que tu fais, l'élève va s'approprier des choses que l'on ignore et constituer son propre système de valeurs. »

À ce propos, pour illustrer une valeur qui colore toute son action, Ginette s'inspire de la langue hébraïque, où les verbes connaître et aimer sont synonymes. Afin de mieux connaître ses élèves, elle entre dans leur univers par l'entremise de la littérature, des contes et légendes, des chants, bref, de la culture des jeunes. Ce principe s'applique tout autant à son avis aux directions d'école qui se doivent d'aller à la découverte de chaque membre de leur personnel; elle a observé que les enseignants appréciaient grandement cette attitude.

Vianney renchérit en ajoutant que le même souci devrait permettre à chaque équipe-école de mieux connaître les parents des élèves à qui on n'accorde pas suffisamment d'espace, croit-il, malgré les prescriptions de la loi. Comme directeur d'école, deux valeurs lui importent : former équipe avec le personnel enseignant en vue de mettre en place des conditions facilitantes pour l'enseignement et l'apprentissage et donner priorité à

Photo : Denis Garon

VIANNEY GRAVEL
ÉCOLE PIERRE-DE-LESTAGE
COMMISSION SCOLAIRE
DES SAMARES

Photo : Denis Garon

REINELDE LANDRY
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA FORMATION DES JEUNES
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

l'épanouissement de l'élève en adaptant les règles administratives au besoin.

Trois éléments occupent une place de choix dans l'échelle de valeurs de Caroline : prendre en considération le bagage culturel des jeunes dans l'élaboration de ses approches pédagogiques, garder l'esprit ouvert et mettre en place des situations qui permettront aux élèves de développer leur créativité.

Enfin, pour Reinelde, la première valeur est la justice. Bien sûr, ce choix est lié à l'expérience fondatrice d'avoir été refusée à l'école : « Pour moi, le droit à l'éducation sous-tend le partage; par la qualité de communication que j'établis avec mes élèves, j'accepte de mettre en commun ce que je sais sans vouloir absolument y encadrer mes élèves. Je leur laisse le soin de m'apprendre comment je peux mieux les accompagner dans leur développement. »

Y a-t-il des auteurs qui ont jalonné votre itinéraire professionnel? Souhaitez-vous partager des lectures « coup de cœur »?

Caroline souligne l'importance de ce volet du devoir de mémoire qui consiste à nommer les auteurs, chercheurs, praticiens et théoriciens dont les travaux ont alimenté notre développement personnel et professionnel : « Cette activité est d'autant plus stimulante qu'elle offre l'occasion de briser ce vieux

conflit que certains se plaisent encore à nourrir entre la théorie et la pratique, ce préjugé entretenu à savoir que l'on serait mauvais praticien si l'on excelle dans le domaine de la recherche, ou vice-versa… » Caroline est très stimulée par des auteurs tels que Philippe Perrenoud, Howard Gardner, Carl Rogers et Albert Jacquard.

Claude, de son côté, rend hommage à A.S. Neill, Donald A. Schön, Jean-Claude Brief et Jocelyne Morin. Il affirme avoir souvent constaté que ce ne sont pas les grands auteurs réputés qui l'ont le plus influencé, mais plutôt les applications que des formateurs et chercheurs universitaires ont faites des découvertes et travaux de ces théoriciens reconnus.

Pour sa part, Monique a été marquée au début de sa carrière par Claude Paquette et le concept de pédagogie ouverte. Elle souligne également la très riche contribution de Richard Pallascio aux travaux de Matthiew Lipman, notamment par son approche philosophique des mathématiques; elle contribue depuis quelques années à l'élaboration d'un projet prenant appui sur l'enseignement de la philosophie aux enfants. Pierre Sykes, Marie-France Daniel et Louise Lafortune collaborent également au déroulement et à l'analyse de ces expérimentations.

Paule reconnaît l'importance des auteurs qui mettent des mots sur ce qu'elle fait. À l'instar de Monique, elle leur offre sa classe comme espace de recherche afin que les principes ou approches qui découleront de ces activités puissent être réinvestis ailleurs, au bénéfice du plus grand nombre. Elle reconnaît, entre autres mentors, Pierre Angers, Colette Bouchard et Charles Cayouette.

Pour Louis, c'est une formation sur la gestion mentale offerte par sa commission scolaire qui a eu un effet déterminant à long terme. Cette session de perfectionnement a contribué à modifier son enseignement en profondeur; il se dit aussi marqué par les écrits de Jacques Tardif concernant l'enseignement stratégique et la psychologie cognitive.

Photo: Denis Garon

LOUIS DENICOURT
ÉCOLE PAUL-GERMAIN-OSTIGUY
COMMISSION SCOLAIRE
DES HAUTES-RIVIÈRES

En ce qui concerne Reinelde, les auteurs Jacques Grand'Maison, Léandre Coudré, André Paré et Françoise Dolto ont eu de grandes répercussions sur son travail.

Enfin, Ginette rend hommage à Freinet et à sa méthode de l'éducation active, à Claude Paquette et à Germain Duclos.

À cette table ronde, chaque participant a en main une liste de publications « coup de cœur », dont il est impossible de faire état dans le présent article, faute d'espace.

En guise de conclusion, les personnes participant à la table ronde ont été invitées à définir en quelques mots ce qu'est « un grand pédagogue ». En voici un aperçu.

Un grand pédagogue,

- « c'est quelqu'un qui développe chez l'élève le désir d'apprendre, d'être curieux, de se connaître, d'échanger et de se dépasser » (Paule);
- « c'est un bon communicateur et un bon médiateur, quelqu'un qui établit une relation avec l'apprenant et l'amène à construire du sens » (Reinelde);
- « c'est quelqu'un qui va puiser à plusieurs sciences (philosophie, sociologie, psychologie, neurologie, médecine, etc.), pour se développer et en faire profiter tous ses élèves » (Louis et Caroline);
- « c'est un accompagnateur du changement (*coach*) » (Caroline);
- « c'est toute personne qui se fait le parent de l'élan chez l'élève et qui évalue la portée de ce qui pourrait ralentir le cheminement pédagogique d'une classe » (Vianney);
- « c'est celui qui répond à un élève : " Je ne le sais pas. Toi, qu'est-ce que tu en penses? " » (Catherine);
- « c'est quelqu'un qui est humble, dont le rôle s'apparente davantage à celui du scénariste que de la vedette; c'est quelqu'un qui suscite et maintient l'intérêt et qui est capable de retomber sur ses pattes quand les contrariétés s'installent » (Marie-Andrée);
- « c'est quelqu'un qui soutient la croissance, observe l'évolution, nourrit les racines, tourne vers la lumière » (Monique);
- « c'est quelqu'un qui a la tête bien faite plutôt que bien pleine, dirait Montaigne; c'est un humaniste, un véritable ami » (Ginette);
- « c'est un enseignant qui sait que sa classe est remplie de pédagogues en puissance; c'est une direction d'école qui agit en tenant compte du fait que, parmi son personnel, il y a de futurs gestionnaires en processus d'apprentissage » (Claude).

M^me^ Mireille Jobin est consultante en éducation.

Pourquoi l'éducation?

par Pierre Jacob

Pourquoi l'éducation? Poser cette question, c'est proposer de réfléchir sur la raison d'être, le sens, l'utilité finale de l'éducation. Concrètement, la question consiste à déterminer si l'éducation doit se pratiquer avant tout pour le bon fonctionnement de la société, pour le bonheur des élèves, pour la transmission de la culture ou pour la préparation à l'exercice d'une profession. Chacune de ces raisons ou finalités entraîne une gestion de classe différente. S'intéresser à la raison d'agir, au sens, c'est chercher à trouver la signification inhérente à un acte, signification qui est susceptible d'être comprise par autrui et de susciter la motivation. Élucider le sens de la pratique éducative, c'est finalement rendre clair pour nous-mêmes et pour les autres le but ultime de ce que nous faisons[1]. La réflexion sur le sens de l'éducation s'avère ainsi nécessaire pour une bonne pratique de l'éducation en salle de classe. Or, nous verrons que les finalités qui servent de raisons à l'acte pédagogique varient suivant les auteurs, les sociétés et les périodes. Il est donc utile de connaître certains de ces auteurs et quelques-unes de ces finalités pour répondre à la question posée plus haut.

La pensée de quelques auteurs

Platon soutient que l'éducation a pour fonction la préparation de l'élite qui doit gouverner la société. Il faut, dit-il, que le philosophe soit roi ou que le roi soit philosophe. Aristote, disciple de Platon, ajoute que l'éducation doit se pratiquer pour le bonheur de l'individu. Cependant, cet aspect est associé, selon lui, à la stabilité et au bon fonctionnement de la société. L'éducation, chez ces philosophes, est avant tout au service de la société.

Montaigne, pour sa part, se montre plus près de l'intérêt des élèves. Pour lui, le but de l'éducation est de former des personnes habiles, vertueuses, au jugement sûr et dont les actions sont prudentes et sages.

Il ne faut pas, selon lui, passer sa jeunesse à apprendre les mots et les figures de rhétorique ou à écrire des vers bien tournés. Faire cela, c'est perdre son temps. Il faut plutôt développer dans chaque individu les facultés qui font de lui un être profondément humain, avant de lui apprendre le métier qui en fera un spécialiste. Autrement dit, avant d'être des commerçants, des enseignants ou des médecins, les personnes doivent être des intelligences ouvertes, des cœurs sensibles, des consciences droites et des caractères fermes[2]. L'éducation doit être générale et pratique.

De son côté, John Dewey reproche à l'éducation traditionnelle sa prétention de préparer l'enfant pour la vie future, sans égard pour sa vie actuelle. D'après lui, une bonne éducation permet de répondre aux divers besoins et centres d'intérêt de l'élève. L'objet d'une telle éducation est d'aider ce dernier à apprendre comment résoudre les problèmes qu'il éprouve dans ses milieux physique et social. Le programme d'une telle éducation, selon Dewey, doit être lié directement aux soucis issus de l'expérience personnelle de l'apprenant. Par conséquent, les matières ne doivent pas être considérées comme des fins en soi qu'il faut savoir pour savoir, mais comme des moyens à utiliser pour trouver des solutions aux problèmes. L'apprenant doit être conscient de la valeur pratique, de l'utilité de ce qu'il apprend[3].

Alain a une vision différente du but de l'éducation. À son avis, elle doit libérer l'élève de l'état d'enfance où il se trouve enfermé. Elle a donc pour objet de le faire passer de l'état d'enfance à l'état d'adulte. Alain voit ainsi une opposition entre deux modèles de comportements, celui de l'enfant et celui de l'adulte : le premier comme le modèle originaire et le second comme le modèle idéal. Un vrai homme, un homme complet, selon Alain, est un homme cultivé. La culture qui vaut la peine d'être apprise dans ce cas est la culture gréco-romaine. Pour Alain, l'enfant deviendra adulte, humain, par l'étude des humanités, soit l'étude de la culture grecque et, plus particulièrement, celle de la culture latine[4].

Photo : Denis Garon

L'utilité de l'éducation

Il est donc bien question de l'utilité de l'éducation pour ces auteurs. Cependant, parler de l'utilité de l'éducation peut sembler saugrenu de nos jours, tant l'importance de l'école et de l'instruction paraît évidente dans les faits. Les efforts et les ressources consacrés au système éducatif en témoignent. Rappelons que la fréquentation de l'école est obligatoire dans presque tous les pays au monde. En outre, une bonne part du budget des pays est consacrée à l'éducation.

L'éducation contribue indéniablement à l'amélioration de la qualité de vie et favorise la croissance économique des sociétés. Le revenu par habitant, le produit national brut, l'espérance de vie et la mortalité infantile sont liés à l'éducation. Les nations développées sont celles dont le niveau d'éducation est le plus élevé. Les pays où le taux d'alphabétisation est le moins élevé sont également les pays les plus pauvres.

L'importance de l'éducation est aussi manifeste sur le marché du travail. Les diplômés sont moins nombreux sur la liste des chômeurs. La probabilité d'obtenir un emploi augmente avec le nombre d'années de scolarité. À l'inverse, les personnes moins scolarisées sont davantage victimes du chômage. Ces observations d'ordre économique et social ne rendent pas inutile la nécessité de réfléchir sur le problème posé par l'utilité de l'éducation. L'existence de deux grandes écoles, l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle, illustre bien ce problème.

La position de l'éducation traditionnelle

L'éducation traditionnelle s'est donné pour but de mettre l'élève en contact avec les grandes réalisations de l'humanité. Par cette expression, on entend les chefs-d'œuvre de la littérature et de l'art, les démonstrations pleinement élaborées, les acquisitions scientifiques, les modes de raisonnement systématiques. Ces grandes réalisations sont considérées comme des modèles que l'élève doit connaître. Cette connaissance lui permettra de s'arracher à la banalité des lieux communs et de se préparer au rôle qu'il aura à jouer dans la société. Car les tenants de cette école pensent que, livré à son propre mouvement, l'enfant se laissera mener par l'engouement du social et les stéréotypes à la mode. Selon eux, c'est grâce à la fréquentation des modèles que l'élève accédera progressivement à une compétence, à un style appréciable qui lui sera propre. Toutefois, pour que l'élève parvienne au contact avec les modèles, il faut l'intervention de l'enseignant. En effet, la distance entre l'élève et les modèles est si grande, selon cette tendance, qu'il faut un médiateur. Le maître est l'intermédiaire entre l'élève et les modèles. Le premier simplifie, aménage et ordonne les contenus d'apprentissage, de manière à permettre au second de n'éprouver que des difficultés graduées, adaptées à ses forces et à ses connaissances, dans un enchaînement qui justifie le passage d'un point à un autre[5].

La position de l'éducation nouvelle

Les visées de l'éducation nouvelle sont différentes de celles de l'éducation traditionnelle. L'éducation nouvelle cherche à rendre l'école intéressante et active. Elle veut en faire un lieu où l'élève se développe naturellement. Pour cela, elle accorde la première place à l'intérêt de l'apprenant, à ses désirs, à ses projets, aux questions issues des expériences de sa vie. L'éducation consiste dans le développement des dons que tout être humain apporte avec lui en naissant. On demande donc à l'adulte d'éviter de multiplier les interventions afin de permettre à l'enfant de se développer suivant le rythme qui est le sien. L'élève apprend par des activités accomplies dans un but précis et d'une manière qui lui est propre. Dans ce courant pédagogique, on croit que les êtres humains ont en eux une capacité naturelle de se développer, qu'ils sont curieux et veulent apprendre. Les tenants de ce type d'éducation visent en premier lieu le développement de la personne de l'apprenant et la qualité de sa vie personnelle. L'éducation nouvelle faisant confiance à l'intelligence de l'apprenant, l'enseignant joue ainsi le rôle de facilitateur. Sa tâche consiste à accompagner l'élève dans ses apprentissages en partant des centres d'intérêt de l'apprenant et de ce qui fait problème pour lui[6].

Le problème de l'utilité

L'opposition entre ces deux tendances éducatives a le mérite de poser d'une façon claire l'un des aspects du problème de l'utilité de l'éducation. Cette dernière doit-elle se réaliser pour la maîtrise des connaissances scientifiques, la culture valorisée par la société ou pour le développement personnel et le bien-être de l'élève? La réponse à cette question entraîne des choix différents dans la pratique en salle de classe. L'éducation traditionnelle, plus centrée sur les exigences de la société, se révèle plus autoritaire. Elle fait une place importante au contrôle des connaissances par des examens. L'éducation nouvelle, plus orientée vers les besoins et les centres d'intérêt des élèves, est plus libérale et plus axée sur le rythme de chaque élève. Savoir se situer par rapport aux deux n'est pas toujours facile.

L'enjeu pédagogique

Pourtant, le problème du sens et de l'utilité constitue un enjeu majeur dans la pratique de l'éducation. Les

acteurs dans le domaine de l'éducation peuvent difficilement se comprendre s'ils ne s'entendent pas sur ce qui est important, ce que l'on considère comme l'objet ultime de l'action éducative. Il a été prouvé qu'il est nécessaire d'un point de vue pédagogique de bien connaître ce que l'on poursuit ou ce que l'on doit poursuivre dans la pratique de l'éducation. La connaissance de l'utilité, du but ou des objectifs visés a un effet sur la qualité des résultats obtenus par les élèves. Par exemple, la connaissance d'un but et d'objectifs bien définis a une influence positive sur les apprenants et, en l'absence de cette connaissance, ceux-ci éprouvent plus de difficultés à tirer parti de l'enseignement qui leur est prodigué. Mager affirme avoir estimé, à partir d'une étude sur un groupe d'ingénieurs qui suivaient une formation spécialisée, un gain de temps de 65 p. 100 réalisé par le groupe informé des objectifs à atteindre pour arriver au même résultat final de formation que les autres[7]. Un enseignement réussi sera donc un enseignement avec des objectifs bien déterminés. La qualité des apprentissages dépendra en grande partie de la qualité de ces objectifs, notamment leur pertinence et leur clarté.

La détermination de l'objet de l'éducation facilite le choix des méthodes pédagogiques. Par celles-ci, nous entendons les démarches comprenant les activités, les techniques et les moyens pédagogiques que l'enseignant va utiliser pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs visés. L'enseignant organisera donc les situations d'apprentissage en choisissant, dans l'éventail de techniques et de méthodes dont il dispose, celles qui serviront au mieux ses objectifs d'enseignement[8]. Ces moyens vont de la transmission magistrale de savoir à l'invention à partir de l'expérience individuelle ou collective, en passant par l'enseignement programmé, le questionnement, les discussions, la découverte par l'observation individuelle ou collective ou la résolution de problèmes, par exemple. À vrai dire, il s'agit de savoir ce qui est important et qui vaut la peine d'être appris, ce qui mérite d'être poursuivi, et de trouver les moyens appropriés pour l'atteindre.

L'idée d'éducation

Pour bien saisir l'importance de l'enjeu de la connaissance de l'utilité de l'éducation, il faut se faire une idée claire de ce qu'est l'éducation. On constate pourtant une certaine confusion à cet égard. Une enquête informelle que nous avons menée auprès d'étudiants en salle de classe révèle que leur idée à ce sujet est parfois contradictoire. En effet, nous avons constaté au cours de cette enquête que l'idée de l'éducation varie selon les individus. Pour certains, l'éducation est perçue du point de vue de son but : intégration sociale, développement de la personne, assimilation d'une culture. D'autres la perçoivent du point de vue de ses méthodes : elle est alors action et accompagnement. Pour certains étudiants, elle signifie ou représente des connaissances, des savoirs, des habiletés, au sens où l'on dit de quelqu'un qu'il a une bonne éducation. Pour d'autres, l'éducation correspond à des façons de faire apprendre, des processus et des méthodes. La découverte de ces différences au fil de notre enquête a d'ailleurs suscité un certain désarroi chez plusieurs étudiants.

Par ailleurs, la confusion est entretenue par la diversité des définitions qui sont données de l'éducation. Celles-ci abondent et se contredisent en mettant l'accent sur un aspect important que d'autres considèrent comme négligeable[9]. L'une des définitions les plus utilisées provient du sociologue Émile Durkheim : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné[10]. » Cette définition semble attribuer à l'éducation la fonction d'intégrer les individus dans la société. Elle paraît également indiquer la façon dont cette fonction doit se réaliser, soit par l'action des générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Toutefois, contrairement à cette définition, on peut se demander si l'éducation ne peut pas avoir pour projet de transformer la société. Si l'on vit dans une société belliqueuse, ne peut-on pas assigner pour tâche à l'éducation de préparer une génération au cœur plus pacifique? Si la société est injuste, l'éducation ne doit-elle pas avoir pour fonction de la rendre plus équitable, plus conviviale?

Pablo, Denis Garon

John Stuart Mill, quant à lui, donne une définition tout à fait différente de celle de Durkheim. Pour Mill, l'éducation « comprend tout ce que nous faisons par nous-même et tout ce que les autres font pour nous dans le but de nous rapprocher de la perfection de notre nature[11] ». La définition de Mill comporte, comme celle de Durkheim, un but et un moyen pour atteindre ce but. Elles sont différentes sur le type de but que doit poursuivre l'éducation et sur le type de moyen à utiliser pour y arriver.

Ainsi, la diversité des conceptions de l'éducation nous incite à penser que les acteurs en matière d'éducation n'ont pas la même idée de l'utilité de l'éducation ni des moyens par lesquels elle doit se réaliser. Pour certains, l'éducation doit servir à transmettre des connaissances et à favoriser l'intégration au marché du travail. Pour d'autres, elle doit se préoccuper d'aider les élèves à se développer. Cette confusion quant à l'idée même de l'éducation constitue une difficulté majeure liée à sa réalisation, et ce, aux divers ordres d'enseignement. Ainsi, les enseignants perçoivent souvent mal leur rôle. En effet, comment peut-on être efficace du point de vue de l'éducation si l'on n'est pas convaincu de l'utilité de l'action que l'on entreprend, si l'on ne sait pas à quoi elle doit servir? La connaissance des finalités assignées à l'éducation au cours de l'histoire peut nous éclairer dans ce sens.

Les finalités à travers l'histoire

La priorité à la société

Dans les temps antiques, la priorité était accordée à la société sur les individus. Aristote prônait que l'éducation devait créer les conditions nécessaires à la constitution et à la stabilité de la société pour que cette dernière assure le bonheur des citoyens. C'était alors par l'éducation que se formait la communauté. Cependant, l'éducation ne créait pas seulement la société, la communauté qui constituait la cité, mais elle lui assurait également la stabilité. On cherchait à cette époque-là à inculquer aux jeunes le respect de l'État et de la famille, le culte des ancêtres, l'obéissance formelle à la tradition, pour les amener à se conformer au monde dans lequel ils vivaient. L'originalité, l'initiative, la liberté n'étaient pas recherchées. L'éducation dans la cité grecque de Sparte, par exemple, avait pour but de former des soldats, forts et braves, des personnes de caractère aimant par-dessus tout leur patrie. La formation militaire durait jusqu'à 30 ans. Chose curieuse, la discrimination sexuelle ne se manifestait pas dans ce domaine. Les filles recevaient la même éducation guerrière que les garçons. Elles apprenaient la lutte et le lancement du javelot. Elles étaient éduquées pour être robustes et avoir des filles et des fils sains et forts et pour préférer la patrie à leur mari et à leurs enfants[12].

À Athènes, à la même période, l'éducation visait l'harmonie du corps, de l'esprit et de l'âme suivant l'idéal de l'« homme beau et bien ». L'individu, quoique étroitement subordonné à l'État, avait la possibilité de développer plus librement ses facultés. Le souci d'une formation pour le bien et le bonheur des individus était déjà présent. Toutefois, les filles ne bénéficiaient pas de cette ouverture. Celles qui étaient d'une famille privilégiée apprenaient à lire et à écrire. Les autres devaient se contenter d'une éducation pratique qui se donnait à la maison. Elles apprenaient de bonne heure à filer, à tisser et à coudre. Quand on sait combien le travail manuel était méprisé à cette époque, on peut comprendre à quel point le système était injuste pour les femmes. En effet, les métiers manuels étaient très mal vus. Ils étaient réservés aux esclaves et aux étrangers. Les métiers d'artisans se transmettaient par un apprentissage familial et étaient relégués au dernier rang de l'échelle sociale[13].

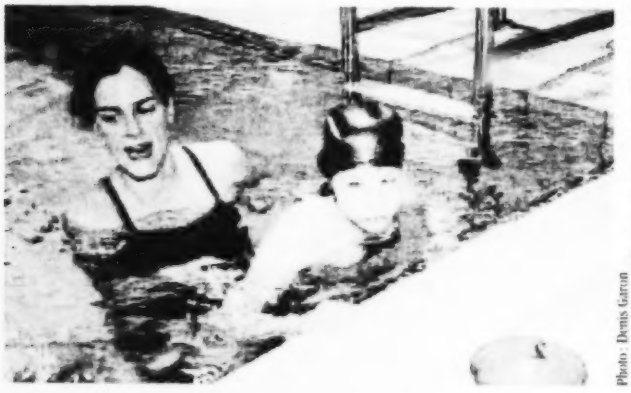


Photo : Denis Garon

L'art de parler en public et l'habileté dans les discussions étaient par contre très valorisés par les Athéniens. Cela faisait le bonheur d'un groupe de professionnels que l'on considère aujourd'hui comme les ancêtres des enseignants et que l'on appelait les « sophistes ». Ceux-ci étaient tellement habiles en paroles qu'ils étaient capables de prouver toute chose et son contraire. Souvent contredits par Platon, ils étaient appréciés par les membres des familles fortunées. Ils se faisaient payer pour enseigner l'éloquence, le style, la philosophie et la culture scientifique générale. La beauté des propos enseignés était plus importante que la vérité de leur contenu. Pour les sophistes, l'important était d'acquérir des connaissances dans le but d'avoir raison dans les discussions sans aucun souci pour la vérité. Ils se préoccupaient donc de former à l'art de la politique les futurs chefs. Les sophistes auront toutefois le mérite d'avoir été les premiers à pratiquer l'enseignement comme un art méthodique et à proclamer que tout peut s'enseigner.

La formation pratique méprisée chez les Grecs se trouvait valorisée chez les Romains. On enseignait aux enfants la lecture, l'écriture, le calcul et, plus tard, la participation aux activités agricoles ou commerciales de même que l'entraînement à la vie militaire. En Gaule romaine, aux premiers temps de l'ère chrétienne, le souci utilitaire gagnait les préoccupations des pédagogues de cette époque. Parallèlement à la tendance ancienne qui voulait que l'apprentissage de l'art oratoire, préparé par une large culture littéraire, philosophique et juridique, conduise à la formation de conférenciers désintéressés, d'autres voix se faisaient entendre. Elles voulaient que l'éducation serve à fournir à l'Empire les avocats et les cadres administratifs dont il avait besoin[14].

Selon Gal, avec le déclin des écoles antiques et l'avènement de l'autorité de l'Église au cours du Moyen Âge, les premières écoles chrétiennes affirmaient leur vocation nettement professionnelle. La pédagogie chrétienne s'est donc orientée dès le départ délibérément vers la formation des membres du clergé. Par la suite, son enseignement s'est fait moins spécialisé, pour s'adresser à des enfants qui ne se destinaient pas à l'état ecclésiastique. Et malgré une tentative de retour vers l'idéal des anciens, au cours de la période classique, on peut dire que l'éducation n'a cessé de se spécialiser en se démocratisant, c'est-à-dire au fur et à mesure qu'elle s'ouvrait à un plus grand public.

Retenons toutefois que, quelle que soit la période, on trouve toujours des voix isolées qui s'élèvent contre la tendance dominante. Par exemple, l'Antiquité a connu la prédominance du social sur l'individuel. Cependant, Socrate a été en son temps un révolutionnaire. Il pratiquait comme méthode la maïeutique, par laquelle il cherchait à faire découvrir à ses disciples leur propre vérité.

La valorisation de l'individu

Le Moyen Âge, si décrié pour son obscurantisme et son dogmatisme religieux, a assuré deux apports majeurs au domaine de l'éducation. Premièrement, on considérait la personne humaine comme une valeur sacrée qui se situe au-dessus de l'État. L'éducation ne pouvait donc plus avoir comme objet de former les individus pour la société. L'idée que l'individu devait être formé pour lui-même a alors fait son apparition. Cet apport est notable, en dépit des limites que lui imposait la religion. Deuxièmement, la croyance en une commune paternité de Dieu à l'égard de tous les humains a inspiré la généralisation de l'éducation à tous les individus, sans distinction de classe ni de sexe. L'éducation des filles a ainsi été promue, notamment par saint Jérôme.

Le mouvement humaniste, au cours de la Renaissance, marquera une autre étape dans la valorisation de la personne humaine. La notion de place à se faire dans la société s'est trouvée ainsi dépassée. L'éducation se donne alors pour objet d'aider l'enfant à accomplir en lui l'humanité. Éduquer, c'est développer les facultés propres de l'humain et assurer son développement le plus complet. Des auteurs comme Comenius et Montaigne soulignent la valeur de l'enfant et invitent à l'éduquer avec respect et douceur. Comenius vante les mérites de la femme, dont il croit que l'intelligence est même supérieure à celle de l'homme. Une société de rêve, Utopie, où il fait bon vivre, est imaginée par Thomas More. Une école mixte où filles et garçons s'instruisent dans la joie et la liberté, l'abbaye de Thélème, est pensée par Rabelais.

La valorisation de l'individu en tant que personne humaine douée de raison s'intensifiera au cours du Siècle des lumières pour se perpétuer jusqu'à nos jours. Ce siècle de la raison triomphante va conforter l'individu dans la croyance en sa valeur personnelle. Tous les êtres humains sont égaux en droit. Tous sont doués de raison et capables de juger des choses par eux-mêmes. Cependant, ici encore, on aurait tort de penser que ces idées étaient professées de façon générale au cours de cette période. Voltaire, par exemple, voulait que l'éducation soit réservée à une élite. Le poids du groupe a donc continué de peser sur l'individu. Même dans les systèmes démocratiques de notre époque, par exemple, la décision de la majorité est contraignante pour tous les individus, même pour ceux qui ont voté contre. La possibilité est laissée toutefois aux particuliers de se regrouper suivant des valeurs communes pour créer des courants de rechange.

L'individu et la société

Comme le montre le tableau à la page 47, des finalités complètement différentes ont été assignées à l'éducation à travers l'histoire. Ces finalités étaient en harmonie avec la vision que l'on avait de la société et de la place qui y était assignée à l'individu. Cependant, la place de

TABLEAU DES FINALITÉS À TRAVERS L'HISTOIRE

PÉRIODES ET FINALITÉS	DOMINANTES
Époque contemporaine	Développer l'autonomie, l'esprit critique ainsi que les compétences professionnelles et culturelles.
Siècle des lumières	Former à juger par soi-même en se basant sur la raison.
Renaissance	Faire de chaque individu un être profondément humain.
Moyen Âge	Former religieusement en vue du salut de chaque individu et de l'établissement du règne de Dieu sur la terre.
Antiquité	Préparer l'élite qui doit diriger et former chaque individu selon les besoins de la société.

l'individu dans la société, si évidente qu'elle puisse paraître à première vue, n'est pas non plus exempte de confusion. Le rapport individu et société n'est pas quelque chose de simple. De nos jours encore, la question se pose de savoir à qui il faut donner la priorité. Des analogies utilisées pour décrire la société entretiennent la confusion qui existe sur ce sujet. L'une de ces analogies consiste à comparer la société à une maison dont les individus seraient les éléments qui, mis ensemble, constituent l'édifice. La comparaison semble à première vue juste. La société n'existe pas sans les individus, tout comme la maison ne peut pas être sans les matériaux qui entrent dans sa fabrication. Toutefois, cette analogie comporte un problème, soit celui de la finalité, de la priorité. Dans le cas de la maison, les matériaux interviennent en vue de construire celle-ci. L'élément le plus important, ce qui est visé finalement, n'est pas les matériaux, mais la maison même. Il y a lieu de se demander si, dans la société, le social est plus important que les personnes qui le constituent. La question reste posée et demeure inhérente au problème des finalités de l'éducation.

La culture générale et la formation professionnelle

L'éducation voulait se limiter dans le passé à la diffusion d'une culture désintéressée. Plus artistique que littéraire et plus sportive qu'intellectuelle, elle restait chez les Athéniens orientée vers la vie noble et ses loisirs. Son idéal consistait à mettre au premier plan l'élément éthique, c'est-à-dire la vertu au sens strictement moral du terme. Cette éducation complètement détournée des préoccupations utilitaires n'était pas assumée par l'école. Cette dernière n'existait d'ailleurs pas dans les premiers temps.

Même une fois créée, l'école restera longtemps méprisée à cause du fait que le maître était payé pour son service et restait cantonné dans un rôle technique d'instruction et non pas d'éducation[15]. Une telle attitude correspondait à la vieille idée selon laquelle la connaissance appliquée était moins valable que la connaissance théorique. Cette idée était naturelle dans une société où les travaux manuels étaient effectués par des esclaves et des serfs, et ce, d'autant plus que ces travaux étaient exécutés suivant des modèles imposés par la coutume plutôt que par l'intelligence. La connaissance était alors identifiée à la théorie pure. Et seuls les enfants de la classe des nobles et des dirigeants pouvaient y avoir accès. Le système éducatif a donc été organisé à cette époque en fonction des aspirations d'un milieu noble et riche qui n'avait aucun besoin d'équiper techniquement sa jeunesse. L'éducation qu'il dispensait était plutôt marquée par la très grande importance accordée à la culture.

De nos jours

La finalité de l'éducation inclut l'acquisition d'une formation professionnelle aussi hautement qualifiée que possible. L'organisation de l'enseignement dans tous les pays comporte des sections professionnelles ou techniques et d'autres qui ne le sont pas. Cependant, ces dernières peuvent difficilement se déclarer purement culturelles. Toute formation est objectivement utile dans la mesure où elle tend à réaliser une fin ou une série de fins échelonnées dans le temps[16].

À notre époque, où il est question de « profil » pour un emploi comprenant certaines caractéristiques que doivent présenter les candidats à un poste, il serait insensé de prôner une éducation désintéressée. Partout, l'éducation a pour but aujourd'hui la transmission d'un savoir et d'un savoir-faire. Elle prépare à l'intégration dans le monde professionnel. Olivier Reboul[17] souligne toutefois que l'objet de l'éducation est moins de donner une information qu'une formation, de mettre en valeur les sciences que l'esprit scientifique. En effet, poursuit-il, un système qui sacrifierait le développement de l'imagination, le raffinement du goût et l'approfondissement de l'intuition intellectuelle limiterait aussi proportionnellement l'utilisation de ce qui serait appris. L'éducation prépare donc les élèves au monde de demain en leur donnant une culture générale et des connaissances suffisantes pour qu'ils puissent jouer un rôle actif dans la société.

Photo : Denis Gagnon

En réponse à la question posée

La réponse à la question posée au début du présent texte ne peut pas se résumer en une position qui serait généralisable. Elle sera différente suivant les personnes et les groupes de personnes se trouvant dans différents contextes. L'histoire a montré comment le sens et les fonctions assignées à l'éducation varient d'un auteur à l'autre, d'une période à l'autre, d'une société à l'autre. Cela s'explique par le fait que le sens et la raison d'agir sont des choix subjectifs qui relèvent des valeurs.

Les valeurs

Les valeurs, au même titre que les croyances, les normes et les mœurs sont des éléments non matériels de la culture d'une société. Cependant, les valeurs n'en ont pas moins une existence réelle[18]. L'observation de la vie de chaque jour démontre leur existence. Elles correspondent à ce qui est bon et à ce qui est beau et important dans la conduite et les façons de faire. Cela inclut notamment la façon de s'habiller, la musique que l'on apprécie, ce qui vaut la peine d'être poursuivi.

Les valeurs sont regroupées en types. Deux typologies sont particulièrement connues : celle de Max Scheler[19] et celle de Louis Lavelle[20]. Le premier distingue cinq catégories de valeurs. Ces catégories regroupent, selon lui, l'ensemble des choses qui peuvent être jugées importantes et qui peuvent servir de principes aux actions humaines. Sa typologie des valeurs est la suivante :

a) le plaisir, qui regroupe les valeurs qui se rapportent à la jouissance, à la satisfaction immédiate d'un besoin ou à la délivrance d'une douleur;

b) l'utile, ou les éléments que l'on estime importants à cause de leur utilité dans la vie;
c) le collectif, c'est-à-dire ce qui relève du bien commun;
d) l'humain, soit ce qui est relatif à la personne humaine;
e) le salut, qui correspond à ce qui est considéré comme situé au-delà de l'humain.

À l'instar de Scheler, Lavelle entend par valeurs ce qui est jugé important et qui peut servir de principe à l'action, ce qui peut stimuler la motivation, constituer une raison d'agir et donner un sens à ce que l'on fait. Lavelle distingue ainsi :

a) les valeurs économiques ou matérielles;
b) les valeurs affectives;
c) les valeurs intellectuelles;
d) les valeurs esthétiques;
e) les valeurs morales ou éthiques;
f) les valeurs spirituelles.

De la hiérarchie entre les valeurs

Se pose dès lors la question de savoir s'il y a théoriquement une hiérarchie entre ces valeurs. On se demande en réalité si certaines valeurs sont plus importantes que d'autres. Certains auteurs répondent par l'affirmative. D'autres soutiennent que non. Toutefois, cette hiérarchie s'observe dans les faits. Une école qui se soucie plus du programme à traiter que du développement harmonieux de la personne des élèves choisit de placer l'utile avant l'humain. Une autre qui néglige la culture, sous prétexte que cela ne sert à rien, place les valeurs matérielles avant les valeurs intellectuelles.

Conclusion

La signification inhérente à l'acte d'éduquer ou d'enseigner doit être recherchée dans les valeurs. De ce point de vue, la raison d'être de l'éducation est étroitement liée à ce que l'on considère comme important, à ce qui vaut la peine d'être enseigné. Elle relève des valeurs qui sont constitutives de toute entreprise éducative. Les valeurs fondent et éclairent non seulement les principes éducatifs, mais aussi le choix des contenus et des méthodes d'enseignement. Si l'on enseigne, c'est que l'on estime qu'il y a des contenus qui méritent d'être enseignés, des matières qui valent la peine d'être apprises. Ainsi, en prêtant attention chaque fois à ce qui est considéré comme très important dans un milieu éducatif, on peut trouver des indices pour comprendre la raison d'être, le sens et l'utilité finale de l'éducation qui animent les personnes de ce milieu.

Photo : Denis Garon

M. Pierre Jocelyn est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

1. É. BOURGEOIS, « Le sens de l'engagement en formation », dans J.-M. Barbier, *Signification, sens, formation*, PUF, 2000.
2. G. COMPAYRÉ, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle*, Paris, Hachette, 1883, 4e éd., tome 3.
3. J. DEWEY, *Experience and Education*, New York, Collier, 1963.
4. ALAIN, *Propos sur l'éducation*, PUF, 1986.
5. G. SNYDERS, *Pédagogie progressiste : éducation traditionnelle et école nouvelle*, PUF, 1975.
6. M.-A. BLOCH, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF, 1973.
7. R.-F. MAGER, *Learner-Controled Instructions*, Palo Alto, Varian Associates, 1961.
8. V. DE LANDSHEERE, *L'éducation et la formation*, PUF, 1992.
9. G. MIALARET, *Introduction à la pédagogie*, PUF, 1973.
10. É. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, PUF, 1968.
11. J. STUART MILL, *On Liberty*, Harvard Classics, 1909.
12. J. VIAL, *Histoire de l'éducation*, PUF, 1995.
13. R. GAL, *Histoire de l'éducation*, PUF, 1987.
14. É. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, 1969.
15. H.I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Seuil, 1965.
16. A. LÉON, *Formation générale et apprentissage du métier*, PUF, 1965.
17. O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation*, PUF, 1979.
18. R. BOUDON, *Le sens des valeurs*, PUF, 1999.
19. M. SCHELER, *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs*, Gallimard, 1955.
20. L. LAVELLE, *Introduction à l'ontologie*, PUF, 1947.

---

aux racines mêmes de notre être

Propos recueillis par Mireille Jolin

À l'intérieur du thème intitulé « Les grands pédagogues », *Vie pédagogique* s'est intéressée à un auteur, Jean Bédard, qui effectue lui-même ce retour aux sources depuis quelques années en faisant porter ses recherches et ses publications sur l'histoire de la pensée, plus particulièrement sur la vie de grands réformateurs des temps anciens. Après avoir d'abord fait l'objet d'une recension dans le numéro de février-mars 2004[1], le roman *Comenius ou l'art sacré de l'éducation*[2] a fourni à *Vie pédagogique* l'occasion d'une entrevue exceptionnellement enrichissante avec l'auteur à sa résidence sise dans la magnifique région du Bas-Saint-Laurent en août 2004.

Né à Montréal en 1949, Jean Bédard est d'abord philosophe de formation. Devenu travailleur social par la suite, il est estimé au Québec pour ses préoccupations concernant la pauvreté. Il est reconnu également dans sa vie professionnelle pour son respect des jeunes et pour l'espoir qu'il entretient quant à l'amélioration de leurs conditions d'apprentissage, de croissance et de développement. Depuis 1997, il se consacre essentiellement à l'écriture[3].

Vie pédagogique – On vous présente souvent comme philosophe, éducateur, essayiste et auteur. Laquelle de ces appellations circonscrit avec le plus de justesse les activités auxquelles vous vous consacrez?

Jean Bédard – Bien que j'aie étudié en philosophie et en d'autres

domaines, je me perçois comme philosophe : c'est ma nature humaine, si je puis dire. Par contre, si je prends le mot *éducation* dans son sens le plus fondamental, c'est-à-dire « conduire à quelque chose », je pense que le mot *éducateur* résume bien aussi ce que j'ai fait dans ma vie jusqu'à maintenant.

V.P. – En exercez-vous le métier d'éducateur? Quelles sont les valeurs qui vous mobilisent dans votre action professionnelle?

J.B. – Lorsque je me définis comme éducateur, je ne fais pas référence à une spécialité comme telle, quoique j'aie enseigné au secondaire et qu'il m'arrive de donner parfois des cours à l'université. Je ne vise pas à répandre un enseignement en particulier : mon objectif est plutôt de rencontrer des jeunes, de me tenir au vif des préoccupations actuelles. Je constate que souvent ceux-ci sont en avance sur les adultes en ce qui a trait à la compréhension des problèmes sur le plan écologique ou social, par exemple. J'essaie de profiter de cette conscience des jeunes qui m'allume, m'éveille, m'alerte. En échange, je peux leur apporter un certain nombre de connaissances, de portes culturelles, d'enracinement, qui sont susceptibles de leur permettre éventuellement de faire face à ces prises de conscience. Je crois que, ce qui me mobilise aussi quand j'écris, que je réfléchis ou que je fais des recherches, c'est toujours l'idée suivante : s'éduquer, c'est se conduire et se reconduire régulièrement aux racines mêmes de notre être.

V.P. – C'est le philosophe qui s'exprime ainsi...

J.B. – Oui, assurément. C'est le philosophe qui a un projet pour l'humanité et qui veut le partager, qui a un projet pour sa propre humanité, mais aussi pour l'humanité en général, qui veut faire avancer ce projet-là et qui croit qu'il n'y a pas d'autres moyens pour cela que de faire avancer l'éducation. Et j'ajouterais... c'est le philosophe qui serait même très malheureux d'utiliser d'autres moyens que l'éducation.

V.P. – Faut-il comprendre que ces autres moyens, vous les rejetez parce qu'ils sont contraires aux valeurs qui vous mobilisent profondément?

J.B. – Les autres moyens de faire avancer l'humanité m'apparaissent plutôt négatifs. Prenons le pouvoir, par exemple : si nous le définissons par l'idée d'amener quelqu'un à suivre notre projet sans qu'il y consente intellectuellement et consciemment, sur la base d'une telle définition j'arrive à mettre en évidence trois moyens de pouvoir : les moyens dissuasifs fondés sur la peur, les moyens rétributifs basés sur la dépendance et les moyens de manipulation reposant sur l'ignorance. Je pense que l'éducation consiste non seulement à ne pas utiliser ces moyens-là, mais surtout à rendre quelqu'un capable d'y résister. De quelle façon? S'il y a une finalité à l'éducation, c'est bien la capacité d'instrumenter les individus pour qu'ils résistent aux pouvoirs négatifs, aux pouvoirs qui n'émanent pas de leur propre clarté intellectuelle ou de conscience. Une des fonctions de l'éducation est de permettre à l'enfant et aux jeunes d'avoir suffisamment de confiance personnelle pour réduire leurs peurs, assez d'autonomie pour réduire leurs dépendances aux moyens de rétribution et les connaissances voulues – au sens profond du terme – pour être moins manipulables. C'est ainsi qu'il m'apparaît que l'essence de l'éducation est l'essence même de la démocratie. À mon avis, tel est le message essentiel livré par celui que je considère comme un des plus grands pédagogues : Comenius.

V.P. – Y a-t-il dans votre enfance une personne qui a en quelque sorte inspiré ou influencé votre orientation?

J.B. – Les personnes qui m'ont marqué en premier lieu, ce sont mes parents : mon père par son audace et ma mère par sa sensibilité, sa douceur et son amour de la poésie. Bien que mon père n'ait terminé que la troisième année du primaire, il avait lu Marx et Teilhard de Chardin, entre autres. C'était un homme qui, à son époque, pouvait affronter des gens détenant beaucoup de pouvoir. Comme bien des gens de sa génération, mon père croyait à un socialisme chrétien.

V.P. – Quelles sont les raisons qui vous ont fait accorder à ces personnes un grand rayonnement sur votre vie?

J.B. – Au-delà de l'amour filial, de l'admiration envers mes parents, il reste que le quartier de Montréal où j'ai été élevé – la paroisse Saint-Édouard, aujourd'hui le quartier La Petite-Patrie – a également été déterminant. Je ressentais autour de moi les tensions entre les familles riches et pauvres. La cour de l'école se transformait souvent en véritable champ de bataille. Je me suis vite rendu compte que j'étais incapable d'assumer un tel niveau de violence. J'ai donc été à l'affût des personnes qui pouvaient représenter des espoirs relativement à ces problèmes-là. Mon père portait l'espérance que le monde changerait. Les visions d'un Marx et d'un Teilhard de Chardin qui l'inspiraient ont un point en commun malgré leurs profondes différences : tous deux croyaient à l'arrivée d'une civilisation meilleure.

V.P. – Les croyances ou valeurs qui vous ont mobilisé professionnellement sont-elles les mêmes encore aujourd'hui?

J.B. – Je me sens davantage mobilisé maintenant par l'urgence d'agir. Nous sommes à un carrefour où des civilisations risquent l'affrontement. Nous avons des questions extrêmement importantes à résoudre sur les plans écologique, social et économique. Ces différentes questions sont interreliées et nous ramènent inlassablement à notre difficulté de comprendre qui nous sommes et quel avenir humain s'ouvre devant nous. Nous avons mis au point des moyens de surpuissance et nous fonctionnons encore comme si nous ne détenions que des moyens ordinaires. Il m'apparaît important que le monde de l'éducation tienne compte de cette conjoncture. Les jeunes ont une sorte de conscience ou d'intuition de cette apocalypse, ils sentent qu'il faut modifier la trajectoire, sinon nous serons dans l'impasse.

V.P. – Y a-t-il, dans cette conjoncture qui est la nôtre, un élément qui vous a poussé, comme auteur, à ramener sous les feux de la rampe trois grands hommes incompris de leur époque, presque des inconnus à ce jour?

J.B. – D'entrée de jeu, je dirais que leur absence du curriculum de formation en philosophie m'a interpellé. La première chose qui frappe lorsqu'on s'intéresse à maître Eckhart[4], Nicolas de Cues[5] ou Comenius, c'est qu'ils ont été exclus. Ils ne sont à peu près pas enseignés. Ce constat m'amène à vous livrer une croyance toute personnelle : j'entretiens la conviction intime que, lorsqu'un être est malade, c'est souvent parce qu'il rejette ce qui pourrait le guérir. Il se trouve que les philosophes qui nous ont été enseignés, tel Nietzsche ou Heidegger, jouissent d'un très grand rayonnement. Je suis en droit de me poser la question suivante : ces philosophes auraient-ils une telle notoriété s'ils ne reflétaient pas les maladies qui nous habitent?
Incidemment, c'est un professeur d'origine russe vivant au Québec qui, le premier, a fait apparaître dans ses cours ces penseurs dont personne ne parlait. Ce professeur, Alexis Klimov, occupe une place très importante parmi les personnes qui m'ont inspiré.

V.P. – Pourquoi ce sous-titre au roman Comenius : « l'art sacré de l'éducation »?

J.B. – Essentiellement parce que l'enfant est un être sacré, qu'il dispose de cette étincelle incorruptible, inaliénable, irremplaçable, et que l'éducateur qui rencontre un enfant entre en territoire sacré.

Comprenons ici que celui-ci doit saisir la différence entre l'enfant type tel qu'il est décrit dans tout manuel de référence et l'enfant concret qui est en sa présence, nécessairement différent de la représentation que l'on se fait de lui.

Il faut garder la « docte ignorance », dirait Nicolas de Cues, la docte ignorance étant le « non-savoir-sur ». Je crois que, si l'enseignement est bien structuré, chaque fois que l'on apprend quelque chose, on prend aussi la mesure de ce non-savoir-là.

V.P. – Quels sont les malaises qui caractérisent la période que nous traversons?

J.B. – À mon humble avis, trois grands problèmes sont en cause dans la situation actuelle : je crois qu'il y a un problème de finalité, un problème d'autorité et un malaise lié à la maladie du « corridor unique ».

Le premier problème, soit celui qui se rattache à la finalité, touche les éducateurs, tous rôles confondus, qui entretiennent un doute profond sur le sens à donner à leur action : « Suis-je là pour éduquer, pour enseigner, ou simplement pour préparer un jeune à l'exercice d'un métier ou d'une profession? » se demandent-ils. Éduquer, c'est accompagner l'enfant dans la découverte de sa personne, des autres, de la nature et des « grandes œuvres », donc de la culture. Enseigner, c'est transmettre une culture. Entraîner, c'est préparer techniquement quelqu'un à travailler dans un domaine précis. Je suis porté à penser que l'ensemble des éducateurs, des parents et des gestionnaires de l'éducation ne sont pas convaincus de détenir ces mandats-là.

Le deuxième problème est celui d'une crise d'autorité. Supposons que le rôle des acteurs soit clarifié : comment pourraient-ils l'assumer s'ils n'ont pas l'autorité pour le faire? Je ne parle pas d'autorité au sens de pouvoir, mais au sens de compétence et d'enthousiasme. Je n'ai pas le sentiment que les professeurs se sentent confirmés dans leur autorité morale, légale et professionnelle pour assumer leur tâche d'éducateur, d'enseignant et d'entraîneur. Pour que les parents délèguent réellement leur autorité aux enseignants, il faut un rapport de confiance, et il arrive, dans la vie éducative actuelle, que les parents ne délèguent pas l'autorité nécessaire aux enseignants.

Par ailleurs, le revers de cette crise d'autorité est une crise de la liberté, une « mal-compréhension » de la liberté; la liberté de faire quelque chose n'est pas la liberté de faire n'importe quoi. L'enfant de 5 ans qui grimpe sur les rochers en courant sur la grève ressent un plaisir fou parce que cela lui demande un effort. C'est le non-effort qui enlève le plaisir.

Quelques mots enfin sur le troisième problème, soit le malaise lié à la diversité. Depuis le XVII[e] siècle, l'école a la maladie du « corridor unique » : elle rêve d'établir un cheminement que tout enfant franchira avec succès. Certains enfants éprouvant de grandes difficultés, tandis que d'autres ont de grandes facilités, il y a une tendance à déplacer les murs du corridor chaque fois qu'il y a plus ou moins d'élèves en marge du processus. Je crois qu'il faut développer nos habiletés à observer les jeunes et investir davantage dans le diagnostic précoce. Je trouve regrettable que l'on consente si peu de moyens à ce niveau, que l'on refasse toujours la même chose avec certains élèves, comme si l'on pratiquait une sorte d'acharnement thérapeutique.

V.P. – Il arrive régulièrement que des acteurs remettent en question la fréquence des changements, voire leur nécessité. Que faut-il en penser?

J.B. – En ce qui concerne les changements qui viennent moduler le système scolaire et dont certains ont l'impression qu'ils sont davantage subis que voulus, je crois que le premier geste appartient aux professionnels de l'éducation, et je parle ici des enseignantes et des enseignants. Ils doivent rapatrier leur compétence et leur autorité, faire de l'éducation leur affaire et se hâter de construire des alliances solides avec leurs collègues d'abord, et la communauté ensuite. Nous vivons dans un monde régi par des règles politiques. Seules les alliances permettent de produire les forces politiques nécessaires pour amener l'environnement humain à être congruent à lui-même. Il faut se garder de tomber dans la pire dynamique, soit celle de situer la cause des problèmes et leur solution ailleurs que là où l'on se trouve.

Par contre, les enseignants ne doivent pas se mettre en situation d'attente à l'égard de la communauté : il leur faut être actifs, tricoter ce lien de confiance pour que la communauté soit solidaire de leur action. L'autre geste d'importance consiste à affirmer son autonomie professionnelle, à la prendre en main et à assumer les responsabilités qui en découlent. L'autonomie ne nous est jamais donnée.

V.P. – Quelles réflexions vous inspire notre thème : « Les grands pédagogues : d'hier à aujourd'hui »?

J.B. – Je pense que c'est en se réenracinant que l'être humain peut cesser de reproduire les erreurs du passé. Ce devoir de mémoire n'a rien à voir avec la nostalgie du passé, mais il nous rappelle plutôt que nous devons aux enfants un futur possible, un futur réel où il y aura encore de l'air pur à respirer, de l'eau potable à boire, une paix internationale, une plus grande égalité sur le plan économique, un futur où il fera bon vivre. Il faut se réenraciner dans l'histoire, dans la culture, mais aussi dans une meilleure compréhension de notre corps et de la nature qui nous entoure afin de faire éclore chez les jeunes le goût de vivre, le goût d'agir.

Je crois que nous représentons une « société à risque » pour ce qui est de notre goût de vivre, de notre capacité d'entrevoir le futur. Comme éducateurs, nous devons dépasser le seuil de l'inquiétude pour témoigner d'une espérance de solution, pour mobiliser les élèves afin qu'ils deviennent d'indispensables acteurs sociaux.

C'est en étant ce témoin que l'adulte devient un véritable éducateur, celui ou celle qui *dresse* les énergies des jeunes vers un avenir possible pour l'humanité.

Après tant d'années, les seuls professeurs dont je me souvienne sont ceux qui m'ont donné le goût de grandir, le goût de vivre, le goût de me lever debout et de faire quelque chose. Voilà où peut nous conduire ce devoir de mémoire.

V.P. – En terminant, quel message souhaitez-vous livrer aux enseignantes et aux enseignants de même qu'à ceux et celles qui dirigent les écoles?

J.B. – À l'instar des grands personnages dont nous avons parlé et que l'histoire avait en quelque sorte mis de côté, j'ajouterais en guise de conclusion que chaque enfant est une étincelle nécessaire à l'évolution de toute l'humanité. L'école ne doit pas être un lieu privilégié de sélection, car il n'y a de démocratie que si tous y ont accès.

M[me] Mireille Jobin est consultante en éducation.

---

1. *Vie pédagogique*, n° 130, février-mars 2004, rubrique « Lus, vus et entendus ». Recension effectuée par Pauline Langlais concernant le roman de Jean Bédard *Comenius ou l'art sacré de l'éducation*, p. 55-56.
2. Jean BÉDARD, *Comenius ou l'art sacré de l'éducation*. Éditions JC Lattès, 2003 – Histoire du philosophe et pasteur tchèque Jan Amos Komensky (1592-1670), qui a fondé des écoles dans le but d'enseigner à tous (garçons, filles, riches, pauvres) ce qui est nécessaire à l'exercice responsable de la liberté individuelle et collective.
3. Certains éléments sont tirés de la notice biographique rédigée par Katia Stockman : jphbedard@globetrotter.net.
4. Jean BÉDARD, *Maître Eckhart*, Paris, Stock, 1998 – Histoire d'un grand théologien du XIV[e] siècle (1260-1328) qui, en dépit de l'Inquisition, a voulu défendre les femmes et les pauvres.
5. Voir la note 4.

En tentant de voir comment la réforme en cours s'enracine dans l'histoire des quatre dernières décennies, *Vie pédagogique* propose à ses lecteurs et lectrices une rétrospective en deux tranches dont voici la seconde. Celle-ci fait suite à la première partie déposée dans le numéro 133. Vous pouvez également retrouver l'ensemble de la rétrospective dans le site Internet [www.viepedagogique.gouv.qc.ca].

La réforme au carrefour

par Arthur Vaquenais

3. les années 80

Qu'y a-t-il de préparatoire à la présente réforme dans les années 80, soit comme assises sur lesquelles s'appuyer, soit comme problèmes et diagnostics à reprendre par la réforme pour les traiter autrement? Depuis 1979, les grandes décisions de l'énoncé de politique *L'école québécoise* s'appliquent. Le changement de forme des programmes, vers des programmes très analytiques formulés par objectifs, accapare beaucoup l'attention. Il est piloté selon une stratégie de multiplicateurs, qui ne sera pas reprise dans le pilotage présent de la réforme. Travailler plutôt le fond du curriculum, c'est partie remise à la décennie suivante et à la période d'incubation de la réforme actuelle. Deux mouvements caractérisent autant le primaire que le secondaire au cours des années 80 : un élargissement du souci pédagogique à la sphère de la *culture d'établissement locale*, à la dynamique de chaque école particulière, si l'on veut; une évolution dans la perception de l'*assise de la profession enseignante*.

L'enjeu de la culture d'établissement

Depuis une quinzaine d'années, les enjeux importants étaient centraux, action ministérielle et militance syndicale servant de contrepoids et d'aiguillon. Une crise économique en 1981-1982 pousse le gouvernement au gel des salaires dans les services publics. Ce gel est associé à une communication publique gouvernementale reçue, en milieu enseignant, comme une profonde dévalorisation sociale. Cela a conduit peu à peu à ne plus situer tous les enjeux au sommet, dans des bras de fer entre puissances centralisées. En même temps, la recherche internationale remettait en valeur l'« effet-école », en nuançant grandement tant le fatalisme de la sociologie de gauche (« pas d'amélioration scolaire sans changement révolutionnaire de la société ») que de la sociologie platement fonctionnaliste (« il n'y a que des correctifs économiques aux inégalités économiques : l'école n'y peut rien »). La remise en valeur de la culture d'établissement procède très lentement, moins lentement toutefois au primaire qu'au secondaire, sur la piste du « projet éducatif » de chaque école particulière. C'est une préparation lointaine à une facette de l'actuelle réforme : réduction du pouvoir de veto typique de la consultation imposée et augmentation du pouvoir de décision en matière de curriculum, de pédagogie, de services aux élèves et d'organisation, et ce, à l'intérieur même de l'école plutôt qu'à la commission scolaire.

D'une tâche d'application à une pratique réflexive

Le second mouvement crucial consiste en une considération plus réaliste de l'importance du corps enseignant. Malgré toute la promotion de la pédagogie active, l'appel à des méthodes toutes faites était resté fort. De plus, en prenant très rapidement le train en marche des programmes archidétaillés par objectifs de comportement mesurables pour surcompenser la mauvaise presse des programmes-cadres, on allait très peu dans le sens d'une émancipation responsabilisante des professeurs! Pourtant, c'est au cours des années 80 que la conception américaine du professeur comme *reflective practitioner* a fait très largement son chemin au Québec. Dans cette perspective, l'enseignante et l'enseignant, salariés de grandes organisations, ne rêvent pas de passer pour des membres de professions libérales, riches, indépendants et autogérés, autodisciplinés même. Toutefois, ils ne sont pas non plus des techniciens et techniciennes appliquant de façon soumise des documents ou trousses (*kits*) conçus ailleurs et par d'autres. Ce sont des acteurs plutôt que des « agents ». Ils conduisent une pratique professionnelle pourvue de sa propre base de connaissance d'expérience. Ils ne sont pas les « applicateurs », encore moins les otages, d'une *théorie* psychologique ou d'une théorie sociologique. Ces connaissances disciplinaires éclairent plutôt le retour réflexif sur leur pratique. À terme, cette réévaluation enrichissante de l'assise de la profession change le rôle des directions d'école ainsi que celui des spécialistes du conseil pédagogique et elle marquera la façon de faire des universités dans la formation professionnelle initiale des enseignants du secondaire.

Le piège du traitement isolé de chaque problème

On n'en est plus, comme au début, à traiter le primaire seulement sous l'aspect pédagogique et le secondaire uniquement quant à l'aspect organisationnel. Des deux côtés, une problématique de besoins sociaux-réponses scolaires s'est imposée. De même, on voit bien que les questions de pédagogie, d'organisation et de forme des programmes appellent un sens plus vif de la valeur et de la nature propre de la profession enseignante et une vision plus dialectique du lien central-local. Cependant, jusqu'à la tenue des États généraux déclencheurs de l'actuelle réforme en 1995-1996, la propension restera très vive à traiter les problèmes un à un, isolément. Rappelons quelques thèmes importants de grande actualité : la qualité de l'éducation remise en question, le sort de la formation professionnelle (au secondaire), le taux élevé d'abandon.

La qualité et le magasinage

Le discours des années 80 porte beaucoup sur la qualité de l'éducation. L'ampleur de l'ambition humaniste de la fin des années soixante-dix dans les finalités de l'éducation scolaire prête le flanc à la fois au soupçon et au reproche d'une école dite « fourre-tout », en besoin de recentrage. Voir, comme témoin d'une époque, les actes d'États généraux sur la qualité de l'éducation tenus en 1986 à l'initiative des commissions scolaires. On est porté à dire : le défi de l'accessibilité est réglé, passons à la qualité. En même temps, le rapport école-familles, dans beaucoup de milieux, se colore nettement d'attitudes de consommateurs et de consommatrices. L'école secondaire publique se considère souvent comme étant en situation de rivalité avec les écoles privées. Ayant perdu la ressource de regrouper des élèves en « voie enrichie », on incline à mettre en place des programmes attractifs dits de « douance ». C'est vers 1983 que le programme « alternatif », préparant en principe au baccalauréat international, prend un essor qui deviendra fulgurant. De même, pour les jeunes particulièrement

doués, on instaure, sous l'euphémisme d'« alternatives-curriculum » propagé par le Conseil supérieur de l'éducation, des programmes de futurs musiciens et musiciennes, de futurs savants, de futurs sportifs de haut niveau, de futurs bilingues. Presque en désespoir de cause, on tentera de se munir d'indicateurs de qualité qui serviraient d'outils de diagnostic aux équipes éducatives pour donner une certaine assurance de qualité à leur milieu social immédiat. Cependant, l'usage d'indicateurs très sommaires dérivera souvent vers des comparaisons qui enferment nombre d'écoles dans une image publique de médiocrité quasi insurmontable. Malgré tous les discours bien intentionnés, on n'arrivera pas, à l'échelle de l'opinion publique, à faire considérer comme excellente l'école « ordinaire », qui fait progresser tout un contingent d'élèves aux acquis de départ très inégaux, et comme médiocre l'école sélective, qui, par hypothèse, laisse relativement végéter des élèves triés.

Une revalorisation de la formation aux métiers par l'hypersélectivité

Les formations aux métiers, et particulièrement le secteur professionnel court, avaient mauvaise presse au temps de l'orientation par les enseignants et les autorités scolaires. Pour revaloriser la formation professionnelle, on la rend beaucoup moins accessible, beaucoup plus sélective. On fusionne la formation aux métiers des jeunes avec celle des adultes. À terme, sans que cela résulte d'une intention poursuivie, elle est d'autant plus réservée aux adultes que le métier visé est recherché. Qualité accrue, mais en partie par une accessibilité diminuée. Il y a là un effet combiné, et peu prévu, d'un désir de tenir compte de la fréquente limite des débouchés et d'un mode de financement de la formation professionnelle des adultes qui appuie cette dernière, et non celle des jeunes, sur des fonds de développement économique. L'effet à terme de décisions prises sur la formation aux métiers pour les jeunes, de 1985 à 1987 (ministère de M. Claude Ryan), a légué une question ouverte importante, en matière de cheminements et de visée de qualification : le passage en continuité vers l'apprentissage d'un métier se fera-t-il plus organiquement qu'avant, et quand? au milieu du secondaire? après le secondaire?

L'ampleur de l'abandon

Au cours des années 80, la politique concernant les écoles de milieux défavorisés progresse et se raffine, se tourne vers le discernement des modes d'action les plus efficaces. L'adaptation scolaire fait des pas de géant. L'accueil et la francisation des enfants allophones se développe. Toutefois, il reste un immense désarroi devant le grand nombre de départs sans diplôme d'études secondaires, bien que le secteur de la formation générale de l'éducation des adultes en rattrape rapidement un certain nombre. Le ministre Pagé propose en 1992 tout un plan d'action relativement à l'abandon scolaire, avec ressources spécifiques à la clé : *À chacun ses devoirs*. On ne peut plus tout expliquer par la démotivation : l'échec, particulièrement sous la forme de redoublements, joue pour beaucoup aussi. Les cas d'abandon se repèrent au secondaire, mais il est évident que l'école primaire est aussi visée. Les projets suscités par le plan d'action ciblé du ministre Pagé et de ses successeurs immédiats privilégient les activités parascolaires, l'encadrement, les services complémentaires. À terme, la réforme affrontera la question sous deux aspects. D'une part, quel sens donner à la progression des élèves et, par conséquent, à ces arrêts que sont les redoublements? D'autre part, quels aspects de fond du curriculum sont remis en question? Entre autres, est-il souhaitable de privilégier un curriculum essentiellement homogène et pratiquement uniforme jusqu'à la fin du secondaire, comme cela se fait alors, tandis que sur le plan international on pousse très rarement un tel degré d'uniformité au-delà de la neuvième année?

4. Dans la réforme, des continuités et des virages audacieux

Les États généraux sur l'éducation, en 1996, débouchent sur la proposition de dix chantiers, d'importance variable. Le premier est celui qui nous occupe ici : le nouveau souffle à donner à l'école primaire et secondaire. Le premier mouvement net est comme le couronnement d'une évolution graduelle. Il colle à une compréhension moins étatiste et plus démocratique du rapport entre le ministère de l'Éducation et le réseau des écoles. Il met fin à l'élargissement du champ réglementé de la consultation obligatoire, de parents et de professeurs, consultation qui attire les pouvoirs de veto et de blocage bien plus que la capacité d'initiative de véritables acteurs. Il le fait en déplaçant vers l'école comme institution sociale (« établissement » signifie autre chose et plus qu'une organisation ou une petite entreprise) des pouvoirs décisionnels, d'ordre pédagogique, organisationnel, de l'ordre du curriculum et des services complémentaires. Ce faisant, dans la ligne d'une démarche esquissée en 1983 (voir le livre blanc *L'école, une école communautaire et responsable*), et amorcée légalement en 1988, le gouvernement aligne la Loi sur l'instruction publique sur la réalité sociale d'enseignants et d'enseignantes qui sont des acteurs, et non des pions dans une grande machine centralisée, et sur la dépendance entre la qualité de l'éducation en général et la dynamique interne de chaque école en particulier.

Le premier corollaire en sera la mise à l'écart, dans le pilotage ministériel du changement, de la stratégie linéaire et « hiérarchique-descendante », des multiplicateurs. S'il y a changement, à nouveau, de forme des programmes, il s'agira de ne pas s'hypnotiser là-dessus pour en faire une montagne. La nouvelle façon de piloter le changement postule l'authentique potentiel professionnel des enseignants, des autres agents d'éducation et des directions d'école. En outre, il met en pratique une stratégie de réseaux, plus horizontale que verticale : écoles pilotes, enseignants et enseignantes contribuant à l'actualisation des programmes, membres du personnel enseignant testant et validant des premières esquisses dans leur classe, cadres témoins et partenaires d'un suivi par l'intermédiaire de rencontres nationales, unités internes de conseil pédagogique recevant les « commandes » de leur base plutôt que de porter unilatéralement et presque autoritairement la bonne parole… Ce n'est pas l'anarchie ni l'insouciance : c'est la reconnaissance d'une dynamique décentralisée d'interprétation et d'appropriation plus efficace et plus valorisante qu'une stratégie de multiplicateurs où le centre fait foi de tout.

Quelles sont les arêtes, les composantes fortes, à effets directs sur les élèves, dans cette réforme, et quelles continuités représentent-elles, le cas échéant? Je les aborde en portant le regard sur le secondaire d'abord, car les effets potentiels de la réforme y restent moins clairement perçus qu'au primaire, du simple fait du calendrier de mise en œuvre. Je souligne d'entrée de jeu que la réforme traite le secondaire non pas de façon isolée, mais en l'insérant pleinement dans l'ensemble du système. Donc, un secondaire allié au primaire en vue d'une meilleure continuité de progression. C'est aussi la recherche d'un nouveau souffle des études secondaires qui peut atténuer ou retarder le recours au secteur de l'éducation des adultes, qui peut placer le second cycle secondaire sur la même longueur d'onde que la composante de formation générale des établissements d'enseignement collégial, qui peut préparer

mieux au choix entre les diverses spécialisations techniques ou préuniversitaires; un secondaire qui peut aussi servir de piste d'envol direct, et par choix positif, vers des formations professionnelles aux métiers, en continuité avec le secondaire général. Le chantier du secondaire, quoique central, n'est donc pas considéré isolément.

Penser « curriculum »

L'originalité la plus audacieuse de la réforme en ce qui touche le secondaire me paraît celle d'avoir osé toucher le contenu, la substance, le sens, la qualité, si l'on veut, du curriculum. En 1965, celui-ci passait pour aller de soi. En 1980, on a touché sa forme, le mettant à la remorque de la façon de le formuler en vogue à l'époque, et on lui a additionné des matières comportant de une à cinq unités pendant les cinq années du secondaire, tout en soustrayant des cours à option, mais rien de plus. Cette fois-ci, on a repensé plus en profondeur le curriculum. On l'a confronté aux diagnostics émergents depuis 1985. Sens et pertinence trop peu en évidence pour les élèves, d'où le risque de glissade dans l'utilitarisme : « À quoi ça *me* sert? » Décalques de savoirs savants en savoirs scolaires qui perdent trop de vue les pratiques sociales de référence, les conditions pour faire émerger un rapport imaginatif, créatif, critique relativement à un savoir qui se construit. La pédagogie active ne vaut pas que pour la manipulation et pour apprendre la natation dans l'eau plutôt que dans le manuel! Le travail intellectuel de résolution de problèmes, de dégagement du sens d'un grand texte est aussi une activité, pas une passivité. De quinze à vingt ans de réflexion, ici et ailleurs, sur la mise en jeu des capacités intellectuelles de base dans toutes les disciplines ont, naturellement, préparé le terrain à traiter le fond même des questions de curriculum.

Il y a un corollaire drôle à cette audace : pour une fois, nous avons hésité avant d'importer. Avec la ministre Robillard et le comité formé ensuite sous la présidence de M. Claude Corbo (voir le rapport : *Préparer les jeunes au XXIe siècle*, 1994) et mandaté par le ministre Chagnon, nous venions à un cheveu près d'acheter en bloc la stratégie de divers États américains d'une éducation basée sur les résultats (*outcome-based education*) : commencer par la fin en posant un profil de sortie, puis, en régressant vers le début, poser des seuils de contrôle et déduire les moyens appropriés pour la cible ultime. C'est un bel exemple de rationalité instrumentale, mais il table beaucoup sur l'utilitarisme, sur une vision très « fonctionnelle » de l'école.

Nous nous sommes aussi gardés d'une autre école de pensée curriculaire qui séduit beaucoup chez nos voisins du Sud : l'éducation basée sur les compétences (*competency-based education*), soit une façon de structurer les apprentissages qui ne gravite plus autour des disciplines. En maintenant les disciplines, la réforme tire toutefois parti de deux grandes leçons des dernières décennies. La première consiste dans le souci des degrés avancés de la taxonomie bien connue des objectifs d'apprentissage. Au-delà de savoir parce qu'on se rappelle, *comprendre*; au-delà encore, *intégrer* ses nouvelles connaissances à ses acquis antérieurs; et surtout, en bout de course, s'approprier le savoir au point de *l'appliquer*, disait-on alors. Au point de le mobiliser comme ressource devant des questions neuves et des défis nouveaux, dirions-nous aujourd'hui. *Ce pour quoi les programmes se focalisent sur quelques grandes compétences synthétiques.* En même temps, la réforme reprend un des présupposés indépassables des anciens programmes-cadres, qui encourage la brièveté. Les programmes hyperdétaillés avaient été conçus, aux États-Unis durant les années 60, avec la belle étiquette suivante : à l'épreuve des professeurs (*teacher proof*)! Aujourd'hui, on sait mieux l'équilibre existant entre des autorités ministérielles et l'initiative de la base dans la classe. On présuppose que correspond au programme officiel un *programme interprété*, on aide le mieux possible cette interprétation, bien loin de la rêver inexistante! Telle est une des assises de la reconnaissance d'un rôle professionnel de praticien réflexif.

Une vocation scolaire de médiation culturelle

L'école de pensée curriculaire dans laquelle la réforme nous entraîne au moins partiellement, par contre, déjà au primaire et particulièrement au secondaire, est sans doute celle qui voit dans les enseignants et les enseignantes des passeurs culturels. Les disciplines ne sont pas un en-soi. L'élève n'est pas successivement un peu musicien, un peu mathématicien, un peu sportif, un peu historien, un peu écrivain. Les disciplines sont des médiations, des modes d'ouverture sur le monde commun, des façons de sortir de soi. Les sciences communes et obligatoires que l'on apprend au secondaire concernent un individu citoyen qui ne sera pas scientifiquement analphabète, qui, conséquemment, comprendra autrement son métier quel qu'il soit, son environnement naturel, les déterminants de sa santé, les interliaisons entre sciences, technologie et société. On apprend l'art, une autre langue vivante, la sienne propre, l'histoire et la géographie pour *s'ouvrir au monde. Ce sont des médiations.* À ce titre, les disciplines s'ouvrent sur des pratiques sociales dont l'éducation s'est toujours souciée : pratiques de santé, de communication et de réciprocité dans un monde cosmopolite, pratique d'un rôle de producteur ou de productrice qualifiés, discernement dans la consommation, y compris symbolique-médiatique, dépassement de la dépendance d'un sujet « subordonné » vers la posture d'acteur dans une collectivité démocratique. Cette ouverture du curriculum, ce rôle implicite de réponse à la question suivante : « Qu'est-ce qui mérite d'être transmis? », conduit à une décision de grande conséquence, celle *d'insérer* ce que nous appelons les *domaines généraux de formation dans les enseignements disciplinaires* plutôt que de les traiter dans des cours parallèles ad hoc.

L'assistance à l'orientation

On se rappelle la position extrême, abstentionniste, des environs de 1975 : « C'est affreux d'influencer l'orientation, c'est malsain de faire faire des choix de cours à option à 16 ans. » On faisait conséquemment en sorte qu'il ne reste plus, en quatrième et en cinquième secondaire, que la possibilité de « se tester » en sciences. Par volonté de compensation, on instaurait un cours d'éducation au choix de carrière. Plus tard, on lançait la politique de l'école orientante. Dans la réforme, on va plus loin en matière d'assistance à la démarche d'orientation, en réservant plus du tiers des unités de quatrième et de cinquième secondaire à des cours à option. C'est donc revenir sur les décisions de la fin des années 70, réaligner les caractéristiques structurales du régime des études sur un besoin essentiel. Il n'est pas interdit de penser que deux décennies d'abstentionnisme y sont pour quelque chose dans le taux général inapproprié d'accès à une qualification dans la formation initiale depuis des années. En effet, en additionnant ceux et celles qui, dans un même groupe d'âge, sortent d'un parcours scolaire en disposant soit d'un diplôme d'études professionnelles du secondaire, soit d'un DEC technique, soit d'un diplôme de premier cycle, nous n'atteignons malheureusement pas le taux d'un sur deux.

Les redoublements-ralentissements

L'autre grand diagnostic, si vif au moment des États généraux et encore aujourd'hui, est celui de

l'abandon, celui de la grande proportion de jeunes qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires. La réforme actuelle, englobant le primaire, ose toucher la structure même de la progression. Depuis les années 60, nous nous étions laissé fasciner par une sorte de fétichisme du niveau de progression. Il s'est trouvé des élèves de première année dont, dès après deux mois de contact, le professeur déclarait : « Celui-là, il est qualifiable, aux fins d'orthopédagogie, de deux ans de retard. » Il est devenu évident que le traitement des difficultés scolaires, que ce soit par le ralentissement, le redoublement ou la séparation d'un an et souvent deux d'un élève d'avec sa classe d'âge, conduit presque fatalement à l'abandon à l'âge où les autres quittent le secondaire parce qu'ils y ont terminé leurs études. La majorité des pays européens nordiques (l'Angleterre et les pays scandinaves en particulier) font à l'inverse le pari suivant : ce sera plus profitable pour un élève, même faible, de suivre en progression son groupe d'âge jusqu'à la neuvième, ou dixième, parfois la onzième année incluse (c'est le cas en Angleterre), que de lui faire faire du surplace en répétant une année une fois ou deux… Il y a aussi quelque chose de ce pari dans la restructuration actuelle du curriculum et, dans ce contexte précis, on entend un appel pédagogique, l'appel à *une pédagogie* moins uniforme, *plus différenciée*.

Des racines et des ailes…

Pour le primaire comme pour le secondaire, la réforme a de fortes racines. Elle fait converger des continuités : sens évolué de la profession enseignante; reconnaissance des dynamiques locales; dédouanement d'une éducation politique libre d'endoctrinement; mûrissement de didactiques relevant d'une pédagogie active accordée au travail intellectuel des enfants puis des adolescents et adolescentes à la hauteur de leur potentiel. Cependant, cette réforme a aussi des ailes. La métaphore végétale des racines ne traduit qu'une part du sens de la réforme. En écoutant Saint-John Perse, l'autre part se laisse deviner : « L'oiseau, de tous nos consanguins le plus ardent à vivre […] Oiseaux, lances levées à toutes frontières de l'homme! […] Ils passent, nous laissant, nous ne sommes plus les mêmes. Ils sont l'espace traversé d'une seule pensée […] Ils gardent parmi nous quelque chose du songe de la création. » Si elle a des racines, la réforme a également des ailes, en ce qu'elle ose des coups de barre : elle rapatrie d'anciennes composantes de formation personnelle et de formation sociale jusqu'ici placées en parallèle; elle restaure une contribution plus réaliste à l'exploration et à l'orientation; elle admet une diversité dans les progressions à ne pas traiter suivant un rêve d'uniformité et d'homogénéité. Enfin, elle confine moins la valeur même des études secondaires dans l'utilitaire et l'instrumental et elle affirme mieux le sens d'une médiation culturelle portée par la palette des disciplines du curriculum. Peut-on lui souhaiter autre chose que longue vie et vaste fécondité?

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

Le syndrome de la réponse

par Stéphanie Côté

Lors des fins d'étape que vivent nos élèves, il nous arrive parfois, en tant que pédagogues, de nous questionner sur la valeur ou l'utilité des évaluations. Certains diront qu'une évaluation n'est qu'un portrait temporaire sans conséquence réelle, alors que des établissements y accorderont une importance capitale et baseront même sur cet aspect des décisions qui modifieront, avec certitude, le cours de la vie des jeunes.

Pour sa part, William Glasser, psychologue américain qui a élaboré la théorie de la réalité, a mis en application des méthodes différentes d'enseignement, allant même jusqu'à enlever les évaluations du curriculum de certains établissements scolaires. Des résultats tantôt prodigieux, tantôt catastrophiques, ont été observés, ce qui alourdit ainsi les possibilités de cette approche ou, au contraire, ne rend pas cette solution suffisamment solide pour l'intégrer aux fondations des autres établissements. Plusieurs préfèrent la critiquer plutôt que de l'essayer. Personnellement, je serais d'accord pour l'expérimenter au primaire, à la condition qu'au secondaire on emboîte le pas. Ce que je veux avant tout, c'est outiller mes élèves du primaire pour leur permettre de vivre le maximum de succès dans leur présent et leur futur, et non les handicaper en créant une « réalité » exempte de continuité.

Il n'en demeure pas moins que j'observe souvent, dans les exercices de mathématiques ou de lecture ou même dans mes projets, qu'une majorité d'élèves ne cherchent pas nécessairement à comprendre : *ils veulent savoir quoi écrire sur la ligne, un point c'est tout.* Quand un jeune vient à mon pupitre et me pose une question, j'entends souvent une interrogation de second niveau : « Qu'est-ce qui va là? » plutôt que « J'aimerais comprendre. »

En réalisant ce manque d'engagement dans les apprentissages de mes élèves, je me suis mis à écrire des projets, pour donner un sens, une valeur à « ce qui se trouve sur ces lignes », pour court-circuiter ce manque indéniable d'engagement personnel. Ainsi, je me suis lancé dans la rédaction de nombreux projets intégrateurs… pour obtenir sensiblement le même résultat! La différence est que, dans un exercice normal, l'élève veut se débarrasser du remplissage de lignes pour ne rien faire par la suite, alors qu'à l'intérieur de mes projets stimulants, il veut s'en débarrasser afin de pouvoir accéder à l'étape suivante! Belle évolution!

Remarquant ce mode de fonctionnement, j'ai amélioré les exercices de compréhension (synonyme d'évaluation sans la connotation négative) en les rendant un peu plus poussés, en restreignant le nombre de questions, tout en faisant réaliser à l'élève l'importance de chacune pour bien évoluer à travers les projets. Einstein disait : « Il faut simplifier, sans devenir simpliste pour autant. » C'est ce à quoi je travaille et voici comment je m'y prends.

Dans le projet cinématographique muet soumis à ma classe en janvier 2004, projet toujours en cours, mes élèves de sixième année devaient lire l'une des cinq légendes québécoises de leur choix; chacune étant abondamment illustrée avec des textes complémentaires sur l'époque et la réalité des gens qui vivaient à ce moment-là. Le but était de bien circonscrire la légende et son contexte historique pour en faire une version 2004 sous forme de films

qui ont été présentés au gala du 26 février dernier à notre école. Au départ, j'ai donc écrit un exercice de compréhension (ou un questionnaire) qui saurait rendre justice à mon ambition de générer chez eux un désir de compréhension. J'ai formulé les questions de manière qu'elles soient des guides dans leur recherche d'approfondissement d'un texte à connotation culturelle et historique. Leurs stratégies « dites traditionnelles » de lecture pouvaient très bien s'appliquer à cet exercice.

De cette façon, je voulais amener les élèves à prendre conscience que, s'ils n'avaient qu'une compréhension partielle du texte, il serait difficile de s'en inspirer pour créer un scénario où l'on pourrait reconnaître des parties de la légende originale dans un court métrage d'aujourd'hui. Alors j'ai réuni tous les ingrédients « gagnants » à ma connaissance et j'ai fait en sorte que le questionnaire ait un sens (prémisse du projet), une valeur (pierre angulaire des films), un côté attrayant (format de livret avec des cases vides plutôt que des lignes) et une importance des réponses dans un contexte de compréhension (compréhension de la légende).

Le résultat? Bien que la majorité des élèves se soient engagés dans cette démarche, j'en trouve encore plusieurs qui, malgré l'attrait indéniable du projet, et ce, dit par les apprenants eux-mêmes, cherchent toujours à remplir la case ou la ligne. Alors, après tous ces efforts de ma part, comment expliquer pareille situation?

Probablement que les exercices de lecture de textes non choisis par les élèves, dans le but de faciliter la correction en série, ne les rendent pas compétents à cet égard. Probablement que les exercices de mathématiques ou de sciences, « qu'on mâchouille parfois » pour « aider » leur compréhension, sapent, par la même occasion, une visée du programme qui est de « rendre l'enfant autonome et de le responsabiliser face à la société de demain ». Cela expliquerait partiellement mes observations. Probablement que…

Je ne peux non plus pointer du doigt les « autres » ou le « système » ou même le manque de temps, car ce serait déplacer une problématique en dehors de ma capacité à générer un changement. Alors que faire?

Douce ambiguïté en cette fin d'étape…

Comme solution, regardons ma réalité et ce que je peux en faire. Mes élèves sont présents en classe plus de vingt heures par semaine. Pourquoi ne pas en profiter pour apporter un nouveau souffle, de nouvelles tendances, de petits et de gros projets qui irradieront positivement vers l'entourage? Pourquoi ne pas rendre efficace l'utilisation des crayons et du temps de classe? Pourquoi pas?

Pourquoi ne pas tenter des approches qui les conduiront vers l'autonomie plutôt que la dépendance? Et pourquoi, en tant qu'enseignants, ne pas nous investir dans quelque chose qui nous plaît et qui intéresse également les jeunes, à raison de quelques heures par semaine?

Un botaniste le dira : si l'on élague des branches inutiles, et qui pourtant poussent, c'est la santé de toute la plante qui s'en trouve rehaussée. De même, en épargnant aux élèves quelques lignes à répondre, nous ne devenons pas réductionnistes, mais bien libérateurs de leur propre épanouissement. Et vous, chers collègues, dites-moi, comment taillerez-vous une place de choix à ces jeunes qui prendront la relève demain?

Pour plus de détails sur mes projets et mon approche, visitez mon site Web : [www2.csmb.qc.ca/lalande/steph].

M. Stéphane Côté est enseignant à l'école Lalande, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

La lecture sous le microscope

par Louis Lemay

Au cours des dernières années, plusieurs équipes de chercheurs se sont penchées sur l'acte de lire. Leur but : aider les personnes-ressources et les spécialistes du système éducatif à améliorer leurs pratiques pédagogiques afin qu'un plus grand nombre d'élèves deviennent de meilleurs lecteurs. Après tout, la lecture n'est-elle pas l'un des savoirs de base indispensables à l'acquisition de tous les autres?

Le magazine *Educational Leadership* consacrait son numéro de mars 2004 aux constats qu'ont faits certains de ces chercheurs.

Dans le premier texte du dossier, « Reading Disability and the Brain » (« Les difficultés de lecture et le cerveau »), les auteurs Sally et Bennett Shaywitz ont utilisé les résultats obtenus grâce à l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle pour repérer les régions du cerveau particulièrement sollicitées par les lecteurs débutants, d'une part, et par ceux qui lisent avec facilité, d'autre part.

Ainsi, les lecteurs experts ont démontré une grande activité neurologique dans la région du cerveau appelée « occipito-temporale ». Cette zone traite la forme des mots et est responsable du développement de l'automatisme en ce qui concerne la lecture. Par contre, les lecteurs débutants et ceux qui souffrent de dyslexie ont manifesté une activité diminuée de la région occipito-temporale et de la région où s'effectue l'analyse des mots, appelée « pariéto-temporale ». Les mêmes lecteurs ont aussi révélé une importante activité neurologique dans la région de Broca, zone située à l'avant du cerveau, qui agit sur la prononciation des mots.

Au cours d'une période de huit mois, des élèves de troisième et de quatrième année éprouvant des difficultés de lecture ont bénéficié d'un entraînement intensif axé sur la conscience phonologique (la représentation des sons par des lettres). Après cette période, les chercheurs ont constaté chez la plupart de ces élèves une importante amélioration de leur habileté à lire et une activité accrue dans toutes les régions du cerveau employées par les bons lecteurs. L'entraînement phonologique explicite est donc indispensable, soutiennent les auteurs, si on veut aider les élèves à devenir de meilleurs lecteurs.

Ces conclusions rejoignent, à certains égards, celles qui ont été présentées dans un rapport synthèse sur les facteurs de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire, produit par M[mes] Jocelyne Giasson et Lise Saint-Laurent, chercheuses à l'Université Laval. Ces conclusions confirment également les mises en garde formulées il y a quelque temps par la docteure Ghislaine Wettstein-Badour[1], qui travaille depuis plus de 25 ans à dépister les problèmes d'apprentissage du langage écrit chez les élèves français.

Toutefois, dans l'article « False Claims About Literacy Development » (« Quelques fausses affirmations concernant le développement de la littératie »), Stephen Krashen, docteur en linguistique, laisse entendre un son de cloche différent. Il soutient que l'entraînement phonologique n'est pas du tout garant d'une amélioration de l'habileté à lire.

Le peu d'expérimentation effectuée dans ce domaine, poursuit-il, devrait nous pousser à une saine prudence, d'autant qu'il existe des études menées en 1985 et en 1986 où l'on démontre que certains enfants n'ayant aucune conscience phonologique ont pu devenir de très bons lecteurs et que des adultes considérés comme d'excellents lecteurs ont souvent fait piètre figure aux tests de conscience phonologique. Krashen s'emploie aussi à déboulonner ce qu'il considère comme des idées reçues, par exemple, la supériorité de l'enseignement des habiletés de base par rapport à l'approche globale.

L'entraînement phonologique systématique trouve deux autres détracteurs en Gay Ivey et Marianne Baker, auteures de « Phonics Instruction for Older Students? Just Say No » (« L'enseignement des phonèmes à des élèves plus vieux? Dites tout simplement non! »). Les élèves qui éprouvent des difficultés dans le domaine de la lecture, disent les auteures, ont besoin de travailler sur des textes signifiants avec l'aide d'enseignants compétents afin d'améliorer leur compréhension en lecture.

Or, de plus en plus d'écoles primaires et secondaires étasuniennes se tournent vers des méthodes d'enseignement fondées sur l'entraînement phonologique et phonémique pour les élèves éprouvant des difficultés. Une perte de temps précieux, selon les auteures. Pour deux raisons : cette approche n'aide pas les élèves à mieux lire et elle ne les incite pas non plus à lire davantage.

Une approche différenciée serait-elle la meilleure solution, comme le prétendent Gregory Camilli et Paula Wolfe dans l'article « Research on Reading : A Cautionary Tale » (« La recherche en lecture : mise en garde ») ? Au lieu de privilégier l'enseignement systématique des phonèmes et du code graphophonologique, ces auteurs favorisent l'emploi de différentes méthodes pédagogiques basées sur l'évaluation des besoins de chaque élève. Le principe est connu : en variant ses stratégies d'enseignement, on augmente ses chances de toucher le plus d'élèves possible.

Cette opinion rejoint celle du psychologue américain Thomas Armstrong, connu pour ses travaux sur les intelligences multiples. Dans son article « Making the Words Roar », (« Faire rugir les mots »), le psychologue américain plaide pour que la « guerre de la lecture » prenne fin et que l'on reconnaisse enfin qu'en mettant en avant diverses pratiques d'enseignement de la lecture, on en comprendra mieux le mécanisme et on aidera davantage les lecteurs éprouvant des difficultés. Il faut, d'après Armstrong, adapter les méthodes d'enseignement aux multiples intelligences (spatiale, kinesthésique, musicale, logico-mathématique, etc.). Un programme d'un tel dynamisme permettrait à chaque élève d'éprouver le plaisir et la puissance de la littératie.

Cependant, améliorer sa performance en lecture passe aussi par l'acquisition d'un vocabulaire plus riche. C'est ce que soutiennent quelques auteurs, entre autres Connie Juel et Rebecca Deffes, dans leur article intitulé « Making Words Stick » (« Pour que les mots collent »). Ces auteures présentent une méthode où le décodage de mots nouveaux se fait à l'aide de plusieurs contextes et où l'enseignante ne se contente plus d'établir un lien entre la signification d'un mot et les connaissances antérieures des élèves, mais où elle leur demande d'analyser la définition de ce mot tout en attirant leur attention sur les lettres et les sons qui le composent. Une méthode qui aide les mots à coller… à l'esprit.

Une éducatrice œuvrant au préscolaire a, quant à elle, mis au point une façon simple de développer le vocabulaire de ses jeunes élèves. Jane Katch, dans le texte « The Most Important Words » (« Les mots les plus importants »), explique combien les élèves sont enthousiastes à l'idée de lire « leurs » mots spéciaux au reste de la classe. Cette stratégie a pour objet d'amener l'élève à faire le lien entre le mot écrit et ce qu'il signifie. L'élève dresse une liste de mots qui lui sont chers et les présente au reste de la classe en les utilisant dans une histoire ou une courte pièce. Succès et apprentissage assurés.

Dans le texte « Vocabulary Lessons » (« Leçons de vocabulaire »), Camille L.Z. Blachowicz et Peter Fisher démontrent aussi combien l'enseignement du vocabulaire joue un rôle majeur dans le programme scolaire. Ces auteurs présentent quatre pratiques qui encouragent les élèves à améliorer leur vocabulaire aussi bien à l'école que dans leur vie : 1) attirer leur attention sur les mots nouveaux et développer leur amour du vocabulaire riche et précis; 2) donner des cours structurés avec des objectifs explicites et précis; 3) fournir aux élèves les outils qui les aideront à faire leurs apprentissages par eux-mêmes; et 4) présenter aux élèves un ensemble de livres variés.

Tout cela fera-t-il des élèves qui lisent couramment? David et Meredith Liben hasardent une réponse. Comme ils le précisent dans leur texte ayant pour titre « Our Journey to Reading Success » (« Notre voyage vers le succès en lecture »), la Family Academy of Harlem, dont ils sont les fondateurs, a transformé la pire école new-yorkaise en matière de lecture en l'une des meilleures, améliorant son score de 530 p. 100! La recette? Un entraînement phonologique solide, l'accent mis sur le développement de l'aisance en lecture et l'apprentissage du vocabulaire, le soutien d'excellents lecteurs et une bibliothèque contenant une bonne quantité de livres dits… commerciaux.

Le numéro de mars du magazine *Educational Leadership* se présente donc comme une banque de textes enrichissants qui incitent à la réflexion et à faire flèche de tout bois. Œuvre d'autant plus utile que la cible est l'amélioration des capacités des élèves en matière de lecture.

M. Louis Émond est spécialiste en sciences de l'éducation, à la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation.

1. Dans son ouvrage, la docteure Wenstein-Badour écrivait d'ailleurs ceci au ministre de l'Éducation nationale en France, M. Luc Ferry : « Le seul élément susceptible de faire régresser l'illettrisme sous toutes ses formes – incapacité de lire, de comprendre un texte, d'écrire et d'orthographier correctement la langue – est d'utiliser des pédagogies qui apportent au cerveau les éléments dont il a besoin pour accomplir ces tâches d'une grande complexité. »

MEIRIEU, PHILIPPE. FAIRE L'ÉCOLE, FAIRE LA CLASSE. ESF ÉDITEUR, 2004.

Faire l'école, faire la classe constitue en fait le second tome de *La pédagogie entre le dire et le faire*, ouvrage que Meirieu nous a offert en 1995. *Faire l'école, faire la classe* se situe donc dans la continuité du premier tome, tout en se voulant « plus délibérément un outil de travail, tant pour ceux et celles qui se forment au métier d'enseignant que pour les praticiens et praticiennes qui cherchent à mieux comprendre les enjeux de ce qui se joue dans leur classe » (p. 14).

Cet ouvrage se divise en trois parties dans lesquelles l'auteur propose des réflexions structurées en courts chapitres, mais aussi des questions et exercices pour approfondir les idées avancées : « Ni rapport de recherche, ni essai philosophique, ni compilation d'exercices, il s'agit d'un " outil de formation " » (p. 16), précise l'auteur.

La première partie de *Faire l'école, faire la classe* est intitulée « L'école : principes pour une institution » (p. 17). Les grandes questions des fondements de l'éducation y sont abordées : l'école comme service public, les liens avec la démocratie, la mission de l'école et ses valeurs, la prééminence de la compréhension sur la réussite. Au total, Meirieu propose quatorze « principes pour une institution » (p. 17).

La deuxième partie de l'ouvrage porte le titre suivant : « Le maître : tensions pour un métier » (p. 65). Meirieu y met en évidence onze tensions vécues par l'enseignante ou l'enseignant dans l'exercice de son métier. Il présente les deux pôles de chacune des tensions, c'est-à-dire les exigences contradictoires auxquelles sont soumis les enseignants et enseignantes, mais aussi le point milieu de la tension, où il est possible de trouver un équilibre : « Face aux contradictions qu'il rencontre, l'éducateur a plusieurs possibilités : 1) abandonner l'un des deux termes de manière arbitraire; 2) osciller de l'un à l'autre selon les moments; 3) assumer les contradictions sous forme d'une tension interne féconde capable de contribuer à l'invention de dispositifs permettant d'intégrer et, si possible, de dépasser les deux pôles » (p. 66). C'est cette troisième option que Meirieu présente pour les onze contradictions dont il est question dans cette partie du livre. Par exemple :

- « Entre transmission d'un savoir figé et libre découverte de ses propres connaissances, entre obligation d'apprendre et respect de l'intérêt de l'élève, *faire émerger les questions et retrouver la genèse des connaissances humaines* » (p. 71);
- « Entre cadre imposé et liberté d'initiative, entre accompagnement rigoureux et émancipation nécessaire, *mettre en place un processus d'autonomisation en articulant, sur chaque objectif, étayage et désétayage* » (p. 96);
- « Entre planification nécessaire et décision impromptue, *apprendre à exercer son jugement pédagogique et à agir avec discernement* » (p. 118).

La troisième et dernière partie s'intitule « La classe : repères pour une pratique » (p. 147). Comme l'indique son titre, cette brève partie veut fournir aux enseignantes et enseignants des balises pour mieux atteindre les finalités qu'ils se donnent. Chaque repère est formulé comme un principe que Meirieu explique d'abord en justifiant *pourquoi* ce repère devrait être considéré par les enseignantes et enseignants et ensuite *comment* le mettre en œuvre. À la fin de cette partie, l'auteur fournit en annexe, pour chacun des vingt repères dont il a traité, des « questions pour aider à l'observation, à l'analyse et à la régulation de la classe » (p. 181).

Cet ouvrage, moitié texte de réflexion et moitié guide pratique, comporte certainement comme points forts l'intérêt des questions soulevées et sa structure intéressante, formée de courts chapitres pouvant être traités soit les uns à la suite des autres, soit indépendamment. Les références et les lectures suggérées sont multiples mais données de sorte à ne jamais alourdir la lecture. Des exemples ponctuent et illustrent des réflexions qui peuvent aider tout spécialiste ou toute personne-ressource du domaine de l'éducation à réfléchir sur les fondements de sa pratique et les moyens d'atteindre les buts qu'il se fixe. Comme le dit Meirieu en introduction, « au-delà d'un outil, ce livre est peut-être bien, finalement, un " roman de formation ". Sans héros certes, mais avec une intrigue. Sans personnages, mais bourré de dialogues. Sans décors, mais avec une foule d'anecdotes. Sans batailles ni duels, mais avec des tensions et des conflits à chaque pas. Sans trop d'accidents de parcours, mais avec une foule de bifurcations possibles. Sans histoire d'amour. Quoi que… » (p. 16).

Marie-France Noël

DUPONT, POL. FAIRE DES ENSEIGNANTS. BRUXELLES, ÉDITIONS DE BOECK, 2002. 144 P. (COLLECTION PRATIQUES PÉDAGOGIQUES).

Fort d'une solide expérience en formation des maîtres, Pol Dupont nous propose ici un ouvrage facile d'accès, qui nous permet de faire le tour des nouvelles aptitudes que l'on exige des enseignants dans le contexte actuel de la crise que traverse l'école.

Ce livre de la collection « Pratiques pédagogiques », qui s'adresse aux formateurs, aux conseillers pédagogiques et aux enseignants en démarche, est écrit dans un langage clair et imagé qui permet de cerner le message de façon simple et rapide. En effet, la lecture est aisée, le texte étant ponctué de métaphores, de citations, d'aphorismes et de jeux de mots colligés ça et là (ex. : apprenti-sage/appren-tissage). Il est illustré de nombreux encadrés et de tableaux qui permettent des synthèses utiles. M. Dupont a relevé le défi de nous parler de la complexité du travail de l'enseignant de façon simple et accessible, en répertoriant un nombre impressionnant d'informations et de références toutes plus intéressantes les unes que les autres, pour mettre à jour nos connaissances sur les champs du savoir à explorer.

Bien que le modèle dont il est question soit celui du système éducatif belge, les adaptations se font naturellement et cadrent très bien avec les interrogations que le chantier de la réforme québécoise suscite.

Chaque chapitre porte un titre incitatif : « Matière à pensées », « Matière à pratiques », etc.

Le style direct de l'auteur nous oblige - et c'est là sa force - à nous situer comme pédagogue en nous incitant à l'action, qu'elle soit cognitive ou non…

L'auteur nous propose également quelques « Utopies pour (re)construire l'école » qui sont fort éloquentes et inspirantes, pour nous permettre de constater à quel point les réalités d'un côté ou de l'autre de l'Atlantique se rejoignent. Si le titre *Faire des enseignants* peut laisser planer une impression « manufacturière » de production de masse qui banaliserait la noblesse de la fonction enseignante, il réfère avant tout à la facture pragmatique de cet ouvrage, dont la lecture peut être très enrichissante en ces temps de changement.

Camille Marchand

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de Mme Diane Roy, enseignante d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été effectuées par des **élèves de l'école Marcelle Mallet, de Lévis.**

Un enfant voyant deux petits chats se laver mutuellement demande :
« Est-ce que c'est ça l'amour propre? »

Julie Simard

Julie Simard

« J'adore les biscuits aux « *bibites* » de chocolat.

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse sur le site Internet de la revue : **http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca**

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (réabonnement)

Nom

Prénom

N° rue, route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS (devise canadienne)	**1 AN**	**2 ANS**
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA